

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**LA GESTION MENTALE AU SERVICE DE LA  
COMPRÉHENSION EN LECTURE D'UN ÉLÈVE EN  
DIFFICULTÉ**

**UNE DÉMARCHE COLLABORATIVE CHERCHEURE-INTERVENANTE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© ANABEL ST-PIERRE

Mai 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.



**Composition du jury :**

**Virginie Martel, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Jean-Yves Lévesque, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Jean-Pierre Gaté, codirecteur de recherche, Université Catholique de l'Ouest**

**Thierry Payen de La Garanderie, examinateur externe, Université Catholique de l'Ouest**

Dépôt initial le 29 février 2012

Dépôt final le 31 mai 2012





## REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont tout d'abord à mon directeur de recherche, M. Jean-Yves Lévesque, qui a su m'accompagner et me guider avec professionnalisme dans ma démarche de recherche. Son expérience, ses prodigieux conseils, sa disponibilité et sa compétence ont grandement contribué à développer mes connaissances dans le domaine de la recherche.

Je remercie également mon co-directeur, M. Jean-Pierre Gaté, qui, par ses commentaires pertinents et complémentaires à ceux de Jean-Yves, m'a permis de progresser dans ma démarche tout au long de cette recherche.

Je remercie aussi l'évaluateur externe de ce mémoire, Thierry Payen de la Garanderie ainsi que la présidente du jury, Virginie Martel. Le sens critique de tous les membres du jury a contribué à l'amélioration de ce mémoire.

Un merci tout particulier à ma collaboratrice, Myriam Trottier-Paquet, sans qui cette recherche n'aurait pas été la même. Ton dynamisme, ta motivation tout comme tes commentaires et tes réflexions ont fortement contribué à enrichir ce mémoire.

Je remercie aussi l'organisme Pro-Jeune-Est pour sa collaboration et son efficacité. C'est par l'entremise de cet organisme que j'ai pu trouver ma collaboratrice ainsi que l'élève avec lequel elle intervenait.

Je souhaite remercier mes parents et mes sœurs qui m'ont toujours incitée à poursuivre mes études. Enfin, merci à mon conjoint, Joël, pour ton soutien et tes encouragements tout au long de ma maîtrise.



## RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but d'accompagner une intervenante en éducation, soit une étudiante en formation initiale en enseignement primaire, afin de comprendre comment elle conçoit les difficultés de compréhension en lecture d'un élève du deuxième cycle du primaire avec qui elle intervient dans la réalisation de ses travaux scolaires après les heures de classe. Elle s'intéresse aussi à la contribution de l'approche de la gestion mentale dans la démarche d'intervention auprès de l'élève. En fait, la recherche tente d'examiner si l'introduction des concepts de la gestion mentale dans l'intervention auprès de l'élève peut amener l'intervenante à modifier sa compréhension des difficultés de l'élève ainsi que les actions pédagogiques qu'elle effectue avec celui-ci.

Il s'agit d'une recherche-action collaborative, avec une approche qualitative de collecte de données, au cours de laquelle huit rencontres d'environ une heure se sont déroulées entre la chercheuse et l'intervenante en éducation. À l'intérieur de chacune de ces rencontres, les collaboratrices ont échangé à propos des difficultés de l'élève, des interventions pratiquées et de l'apport de la gestion mentale dans l'accompagnement de l'élève, du point de vue de l'intervenante. Cette démarche collaborative a permis d'en apprendre davantage sur la compréhension de l'intervenante en ce qui concerne les difficultés de compréhension en lecture ainsi que sur sa façon d'intervenir auprès de l'élève. L'intervenante n'ayant jamais été sensibilisée à l'activité mentale des élèves en situation d'apprentissage a d'abord attribué les difficultés de l'élève à des comportements extériorisés. Elle ne tendait pas à tenir compte du fonctionnement mental de celui-ci dans sa façon d'intervenir. La découverte et l'appropriation des concepts de la gestion mentale lui ont permis de comprendre autrement les difficultés de l'élève. Elle a réalisé que ces dernières étaient principalement attribuables à ses stratégies mentales qui se révélaient peu efficaces. Ainsi, le développement de connaissances en gestion mentale a permis à l'intervenante de modifier non seulement sa conception des difficultés de l'élève, mais également ses interventions auprès de celui-ci. En effet, elle a ajusté ses interventions au fonctionnement mental de l'élève et a tenté d'enrichir et d'améliorer ses modalités de gestion mentale dans des situations de compréhension en lecture.

Mots clés : approche de la gestion mentale, difficultés de compréhension en lecture, recherche-action collaborative, élève du deuxième cycle du primaire, intervenante en éducation, démarche d'intervention.



## ABSTRACT

The goal of this research is to assess whether *gestion mentale* concepts contribute to modify teachers' understanding of difficulties encountered by students in reading comprehension, and whether they contribute to improve their pedagogical interventions. In this study, we followed a teacher who was in the process of obtaining her elementary teaching degree. She was helping a grade 3 student through a homework assistance program after school. Specifically, the purpose of this research is to accompany the teacher in her use of the *gestion mentale* approach, to assess her perception of the children's difficulties, and to examine the contribution of the *gestion mentale* approach in her pedagogical interventions.

This collaborative action research involved eight, one-hour meetings with the teacher. A qualitative method of data collection was used. During the meetings, the researcher interviewed the teacher about her student's difficulties in reading comprehension, the assistance she was providing, and her perception of the contribution of the *gestion mentale* approach in supporting the student. This collaborative research helped to learn more about the teacher's point of view regarding reading comprehension difficulties and her pedagogical interventions. At first, the teacher, who did not know the students' mental processes in a learning situation, attributed the student's difficulties to externalized behaviors. She did not take the mental processes into account when assisting the student. Through the collaborative action meetings, her discovery and appropriation of concepts related to the *gestion mentale* approach changed her perceptions regarding the student's difficulties. She realized that the student's difficulties were caused by ineffective mental strategies. Thus, the knowledge acquired by the teacher regarding *gestion mentale* contributed to improve her pedagogical interventions, and she was able to adjust the assistance she provided to the student with his mental processes. Finally, she managed to improve the mental processes used by the student in reading comprehension.

*Keywords:* collaborative action research, *gestion mentale* approach, grade 3 student, pedagogical intervention, reading comprehension difficulties, teacher.



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	VII
RÉSUMÉ.....	IX
ABSTRACT .....	XI
TABLE DES MATIÈRES .....	XIII
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 SITUATION ACTUELLE .....	6
1.2 NIVEAU DE LITTÉRATIE DE LA POPULATION .....	7
1.3 CAPACITÉ DE LECTURE CHEZ LES JEUNES.....	8
1.4 ÉLÈVES A RISQUE DE DIFFICULTÉ ET DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	10
1.5 LECTEURS EN DIFFICULTÉ.....	13
1.6 COMPRÉHENSION DE LECTURE ET COMPRÉHENSION DE L'ACTIVITÉ DU SUJET LECTEUR .....	16
1.7 CONTRIBUTION DES RECHERCHES SUR LA GESTION MENTALE EN LECTURE.....	21
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....	31
2.1 COMPRÉHENSION DE LECTURE .....	31
2.1.1 La variable lecteur.....	32
2.1.2 La variable texte .....	45
2.1.3 La variable contexte .....	45
2.2 L'APPROCHE DE LA GESTION MENTALE .....	47
2.2.1 Antoine de La Garanderie .....	47
2.2.2 Perception, évocation et restitution.....	48
2.2.3 La notion de projet de sens .....	50
2.2.4 Les familles évocatives.....	52



2.2.5 Les paramètres .....	55
2.2.6 Les gestes mentaux ou actes de connaissance : les principaux outils de la connaissance.....	57
2.2.7 Les outils fondamentaux de l'acte de connaissance .....	67
2.2.8 La motivation.....	68
2.2.9 L'introspection et le dialogue pédagogique .....	70
3. LIENS ENTRE L'APPROCHE DE LA GESTION MENTALE ET LE MODÈLE DE COMPRÉHENSION EN LECTURE DE GIASSON.....	73
OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	77
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....	79
3.1 TYPE DE RECHERCHE .....	79
3.1.1 Recherche collaborative .....	80
3.1.2 Recherche-action .....	82
3.1.3 Recherche qualitative .....	84
3.2. ENQUÊTE EXPLORATOIRE .....	85
3.3 RECHERCHE PROPREMENT DITE.....	88
3.3.1 Choix de l'intervenante .....	88
3.3.2 Présentation de l'intervenante .....	88
3.3.2 Déroulement de la recherche .....	89
3.4 LA COLLECTE DES DONNÉES .....	92
3.5 ANALYSE DES DONNÉES.....	94
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	97
4.1 DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE DE L'ÉLÈVE SELON L'INTERVENANTE.....	98
4.2 ÉVOLUTION DE LA COMPRÉHENSION DE L'INTERVENANTE DES DIFFICULTÉS DE L'ÉLÈVE.....	101
4.2.1 Modèle de compréhension en lecture de Giasson.....	102

4.2.2 Changements dans la compréhension de l'intervenante des difficultés de l'élève .....	106
4.3 PRATIQUES PÉDAGOGIQUES RELATIVES AU FONCTIONNEMENT MENTAL DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ DE COMPRÉHENSION EN LECTURE ...	121
4.3.1 Interventions réalisées par l'intervenante avant la mise en place de la recherche.....	122
4.3.2 Changements dans les pratiques pédagogiques de l'intervenante auprès de l'élève .....	124
4.4 COMPRÉHENSION DE L'APPROCHE DE LA GESTION MENTALE RELATIVE AUX INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES SELON L'INTERVENANTE.....	143
4.4.1 Appropriation des concepts de l'approche de la gestion mentale .....	144
4.4.2 Application des concepts de l'approche de la gestion mentale selon les difficultés de l'élève.....	148
4.4.3 Difficultés rencontrées par l'intervenante en lien avec l'approche de la gestion mentale .....	150
4.5 DYNAMIQUE DU TRAVAIL COLLABORATIF ENTRE LA CHERCHEURE ET L'INTERVENANTE .....	153
4.6 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS .....	159
4.7 DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	164
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	175
ANNEXE I.....	179
CANEVAS D'ENTREVUE - ENQUÊTE EXPLORATOIRE.....	179
ANNEXE II.....	181
CANEVAS INVESTIGATIF.....	181
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	187



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

La lecture occupe une place importante dans le quotidien de chaque individu que ce soit sur le plan scolaire, personnel, professionnel ou social. Pour fonctionner aisément en société, chaque personne doit développer de bonnes compétences en lecture. Toutefois, il apparaît qu'une proportion considérable de la population adulte québécoise n'a pas atteint les compétences nécessaires en lecture pour comprendre et utiliser l'information dans la vie de tous les jours (Institut de la statistique du Québec, 2005). Les habiletés en lecture se développent au cours de l'enfance lors du passage à l'école primaire, mais pour certains élèves, des difficultés de compréhension en lecture se manifestent. Les élèves qui présentent des difficultés de compréhension en lecture sont susceptibles de vivre un ensemble de difficultés d'apprentissage puisque la lecture est présente dans toutes les matières scolaires. Aussi, les difficultés d'apprentissage sont en corrélation avec le décrochage scolaire (Pelletier et Charest, 2005b). Il est donc primordial que chaque élève puisse bénéficier d'un enseignement de la lecture adapté à ses modes de fonctionnement lui permettant de développer les compétences attendues.

Diverses recherches ont tenté de cibler les meilleures méthodes pour enseigner la lecture. Toutefois, selon Gaté (1998), elles ne prenaient pas en compte le fonctionnement cognitif propre à chaque élève dans son processus d'apprentissage. La gestion mentale s'avère être une approche qui considère les processus mentaux des élèves dans leur construction de sens de la lecture. Il s'agit d'une approche qui permet d'intervenir de façon personnalisée et différenciée auprès des élèves en leur offrant la possibilité de prendre conscience de leur démarches mentales dans le but de les améliorer et les enrichir. Elle est

également bénéfique pour les intervenants en éducation puisqu'elle leur permet de mieux connaître le fonctionnement mental de leurs élèves, ce qui les amène à intervenir différemment auprès de chacun d'eux.

Diverses recherches ont été réalisées en lien avec la gestion mentale (Destrempes 1998, Dubuc, 1998, Gaté 1998, Shaw 2003 et Martel, 2004). Ces recherches se sont intéressées à comprendre les processus mentaux d'élèves en difficulté et à les accompagner vers l'enrichissement de leurs actes de connaissance. La présente recherche s'intéresse pour sa part à la compréhension d'une intervenante en éducation à propos des difficultés de compréhension en lecture. De façon plus précise, elle examine la conception de l'intervenante à propos des difficultés de compréhension en lecture, à quoi elle les attribue et comment elle intervient auprès d'un élève en difficulté. Puis, elle examine si la mise en place de l'approche de la gestion mentale dans son accompagnement de l'élève peut contribuer à modifier sa compréhension des difficultés de celui-ci ainsi que ses interventions pédagogiques. Enfin, la recherche s'intéresse également à comprendre la dynamique du travail collaboratif entre la chercheure et l'intervenante, c'est-à-dire qu'elle tente de dégager les conditions gagnantes d'une telle démarche ainsi que les difficultés qu'elle peut présenter.

Le premier chapitre présente la problématique de façon plus détaillée. Il y sera exposé un portrait de la situation en lecture au Québec tant chez les adultes que chez les élèves du primaire, les conséquences qui peuvent survenir lorsqu'un élève vit des difficultés de compréhension en lecture, les profils de lecteurs en difficulté ainsi que la contribution de différentes recherches en lien avec la gestion mentale et les difficultés en lecture. Enfin, les objectifs de recherche seront exposés.

Le deuxième chapitre fera état des éléments conceptuels en lien avec la recherche. Le modèle de compréhension en lecture de Giasson (2007) sera présenté. lequel expose les différentes habiletés que doit maîtriser le lecteur pour assurer la compréhension d'un texte. Puis, les concepts de l'approche de la gestion mentale élaborée par La Garanderie (1997 ; 2002 ; 2004 ; 2006) seront explicités. Enfin, un lien sera établi entre le modèle de compréhension en lecture proposé par Giasson et l'approche de la gestion mentale afin d'explicitier leur complémentarité.

En ce qui concerne le troisième chapitre, il portera sur la méthodologie. Comme il s'agit d'une recherche-action collaborative avec une approche qualitative de collecte de données, une description de la recherche collaborative, de la recherche action et de la recherche qualitative sera effectuée. Ensuite, la méthodologie entourant l'enquête exploratoire, la procédure du choix de l'intervenante, le déroulement et le protocole des rencontres ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse de données seront expliqués.

Pour ce qui est du quatrième chapitre, il dévoilera les résultats de la recherche qui par la suite feront l'objet d'une discussion. Il sera suivi d'une conclusion à propos des résultats générés, de l'originalité de la recherche et d'éventuelles pistes pour la réalisation de recherches ultérieures.



## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

Pour fonctionner adéquatement au sein de la société, chaque individu doit acquérir certaines habiletés et compétences. Il est primordial de développer de bonnes compétences, particulièrement en ce qui a trait à la lecture. En effet, la lecture est à la base de plusieurs activités de la vie courante.

Pour participer pleinement à la vie en société, les individus doivent posséder de solides compétences de base ; savoir lire, traiter et analyser l'information de façon à comprendre la réalité et à prendre des décisions éclairées. De telles compétences sont cruciales pour se trouver un emploi satisfaisant, prendre soin de sa santé, exercer sa citoyenneté, accéder aux productions culturelles et les apprécier, bref, pour pouvoir bénéficier d'une bonne qualité de vie. (Institut de la statistique du Québec, 2005 : 1).

Ainsi, chaque être se doit de développer et de bien maîtriser des habiletés en lecture que ce soit pour effectuer une tâche, se renseigner ou se divertir. Certaines des aptitudes dans l'acte de lire peuvent s'acquérir dès le commencement du cheminement scolaire de tout individu et c'est pendant ce cheminement que ces compétences s'acquièrent formellement. Toutefois, ce ne sont pas tous les élèves qui développent des capacités en lecture avec aisance et sans embûche. En effet, certains éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture. Cette dernière étant un indicateur de réussite scolaire, il importe d'intervenir auprès de ceux qui vivent des difficultés dans l'apprentissage de la langue afin



de prévenir le retard et l'échec scolaire qui peuvent mener, à long terme, à l'abandon scolaire.

Ayant côtoyé des élèves en difficulté d'apprentissage au cours de mes stages en enseignement au primaire et étant une jeune enseignante, je suis consciente que des interventions appropriées auprès de ces enfants posent de grands défis. Pour intervenir efficacement, il importe de maîtriser des stratégies pédagogiques pertinentes afin de venir en aide aux élèves en difficulté et leur donner la chance de réussir leur scolarité ainsi que leur vie personnelle, professionnelle et sociale.

## **1.1 SITUATION ACTUELLE**

La lecture a toujours occupé une place importante dans le monde scolaire puisqu'elle est à la base de tout apprentissage. L'enseignement de la lecture a toutefois évolué au cours des années. En effet, vers le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, le niveau de littératie<sup>1</sup> équivalait à une quatrième année du primaire et correspondait à être en mesure de signer son nom. Avec le Rapport Parent en 1967, on redéfinit les finalités et les structures de l'éducation pour faire de la société québécoise une société plus égalitaire, plus instruite et, par conséquent, plus alphabétisée. La Réforme de 1979 repose sur la formation des jeunes qui devront être fonctionnels à la sortie du secondaire. Autrement dit, ils doivent «répondre aux nouvelles exigences du marché du travail et s'intégrer dans les sociétés industrialisées» (Pierre, 2003 : 2). Sur le plan de la lecture, les jeunes doivent développer des habiletés à utiliser la langue dans la vie courante et au travail. Avec le dernier Renouveau pédagogique des

---

<sup>1</sup> 1. L'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (Legendre, 2005, p.841).

années 2000, l'école a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Elle vise la réussite scolaire pour tous. Plus précisément en lecture, le MELS (2000) détermine une compétence disciplinaire à développer, soit «lire des textes variés» qui comprend différentes composantes : construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences, utiliser le contenu des textes à diverses fins, réagir à une variété de textes lus, utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture et évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer. Le MELS (2000 : 74) affirme que «l'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer à la vie scolaire et sociale, mais il doit aussi lire pour apprendre dans différents contextes disciplinaires». Bref, selon le MELS, l'importance de développer des compétences en lecture est primordiale pour fonctionner adéquatement en société.

## **1.2 NIVEAU DE LITTÉRATIE DE LA POPULATION**

La dernière enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (MELS, 2003) démontre, au sein de la société actuelle, la présence de certaines lacunes en lecture. Le but de cette enquête était d'établir la capacité des adultes, âgés de seize ans et plus, dans plusieurs pays, à comprendre et à utiliser l'information écrite. Des chiffres sont disponibles pour le Québec. Les résultats de l'enquête stipulent que 22% de la population se situe au niveau 1 de compétence qui correspond à de très faibles compétences en lecture. Le niveau de compétence 2, qui fait appel à de faibles compétences, comprend 32% de la population. Ensuite, 33% de la population fait partie du niveau 3 étant le :

Niveau minimal permettant de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans des textes et des tâches de difficultés grandissantes qui caractérisent la société du savoir émergente et l'économie de l'information (Institut de la statistique du Québec, 2005 : 2).

En fait, il s'agit du niveau permettant de fonctionner aisément en société. Enfin, seulement 13% de la population se situe aux niveaux 4 et 5 qui renvoient à des compétences élevées en lecture. Bref, cette situation est peu reluisante. En effet, 54% de la population n'atteint pas le niveau minimal souhaité en lecture. Autrement dit, les compétences en lecture de la population québécoise sont plutôt faibles puisque plus de la moitié des individus qui la composent n'atteint pas le niveau lui permettant d'être fonctionnel en société. Le faible niveau de littératie chez la population adulte est un phénomène qui a ses racines au cœur de l'enfance et de l'adolescence lorsque les individus fréquentaient les institutions scolaires. Les compétences en littératie des individus dépendent largement de la scolarisation de ces derniers. Ainsi, plus un individu possède un niveau de scolarité élevé, plus il aura des compétences en littératie développées, et de ce fait, il sera plus apte à fonctionner en société.

### **1.3 CAPACITÉ DE LECTURE CHEZ LES JEUNES**

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) vérifie, tous les cinq ans, l'évolution des progrès en lecture chez les élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Un échantillon de cent quatre-vingt-cinq classes québécoises participe à cette enquête. Cette dernière porte sur trois aspects de la compétence en lecture :

- Les processus de compréhension, c'est-à-dire extraire l'information, faire des inférences directes, interpréter et assimiler des idées et des informations, puis, examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels;
- Les objectifs de la lecture, notamment, lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser l'information;

- Les comportements et les attitudes face à la lecture.

Les résultats de l'enquête, effectuée en 2001, révèlent que les élèves québécois, âgés de 9 et 10 ans, se classent à la 11<sup>e</sup> position sur 35 pays. À l'échelle du Canada, seulement le Québec et l'Ontario ont participé à l'enquête. Les résultats de l'Ontario sont supérieurs à ceux du Québec, mais les élèves québécois obtiennent, tout de même, de bons résultats. Les québécois performant davantage pour extraire l'information et faire des inférences directes. Les résultats pour les autres processus de compréhension sont semblables et inférieurs aux deux autres processus. Il y a place à de l'amélioration chez nos jeunes pour l'examen et l'évaluation du contenu, de la langue et des éléments textuels et pour l'interprétation et l'assimilation des idées et des informations. De plus, les élèves réussissent mieux sur le plan de l'exploitation de l'information tirée du texte. En ce qui concerne l'attitude à l'égard de la lecture, 75% des élèves sont conscients de l'intérêt de bien lire pour leur futur, 62% aiment lire et 65% sentent qu'ils comprennent ce qu'ils lisent. Les élèves qui disent lire pour leur plaisir à tous les jours performant généralement mieux en lecture. Au Québec, seulement 45% des élèves affirment le faire. Autrement dit, plus de la moitié des élèves québécois ne le font pas. Les classes ontariennes semblent mettre davantage l'accent sur la lecture que les classes québécoises. Leur performance est également plus élevée qu'au Québec. En effet, l'Ontario a obtenu 550 points et le Québec, 537.

L'enquête la plus récente du PIRLS s'est réalisée en 2006 auprès d'un échantillon identique à celui de 2001 avec des élèves âgés d'environ 9 et 10 ans. Le but, les objectifs et les processus de compréhension demeurent les mêmes. L'étude affirme que le Québec se classe maintenant en 18<sup>e</sup> position. Toutefois, il importe de mentionner que cinq nouveaux pays se sont ajoutés à l'enquête. Ainsi, les résultats sont sensiblement inférieurs à ceux de 2001 : seulement quatre points séparent les deux résultats, ce qui représente un écart non significatif. Toutefois, à l'échelle du Canada, le Québec se classe derrière les autres

provinces canadiennes ayant participé à l'enquête. En effet, le Québec a obtenu 532 points comparativement à 542 pour la Nouvelle-Écosse, 555 pour l'Ontario, 558 pour la Colombie-Britannique et 560 pour l'Alberta. La moyenne internationale est à 500 points. En 2006, seulement 49% des élèves québécois affirment lire tous les jours pour leur plaisir. Il y a une amélioration comparativement aux résultats de 2001 mais il y a encore place à de l'amélioration quant à l'importance et au temps consacré à la lecture dans les classes québécoises. En effet, plus les élèves développeront leurs compétences, meilleures seront leurs performances en lecture. Les deux enquêtes concluent que «la notion de plaisir associé à la lecture et les stratégies adoptées par les enseignants pour le développement de la compétence à lire chez les élèves s'avèrent les deux facteurs les plus importants dans la performance des jeunes» aux enquêtes du PIRLS (MELS 2003 : 17, MELS, 2007a : 22).

Bien que les élèves québécois ne soient pas en mauvaise posture par rapport à leurs pairs de plusieurs autres pays, il n'en demeure pas moins que bon nombre d'entre eux font face à des difficultés dans leur conquête de la capacité à lire.

#### **1.4 ÉLÈVES À RISQUE DE DIFFICULTÉ ET DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE**

L'apprentissage de la langue d'enseignement est un indicateur de réussite scolaire. Les élèves qui vivent des difficultés en lecture risquent de vivre l'échec et le retard scolaire, et ce, dans toutes les disciplines puisque la lecture est sollicitée dans plusieurs matières scolaires. Donc, il importe de transmettre de solides bases en lecture afin d'assurer la réussite scolaire des élèves. Mais qui sont ces élèves à risque? Ce sont les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage qui peuvent entraîner des conséquences graves sur leur cheminement scolaire. Selon le MELS (2007b), les élèves à risque sont des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à

risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Plus précisément, sur le plan de l'apprentissage de la lecture, Charest et Pelletier (2005a) définissent les élèves à risque comme des enfants présentant certaines caractéristiques qui ont été préalablement associées à l'échec en lecture : ils manifestent peu d'intérêt pour la lecture et l'écriture; ils bénéficient de peu de stimulation à l'écrit dans le milieu familial; ils ne voient pas l'utilité de la lecture; leur conscience phonologique est peu développée et ils présentent souvent des troubles de langage. Saint-Laurent *et al.* (1995) identifient un élève à risque s'il présente une ou plusieurs caractéristiques suivantes : il est identifié en difficulté par la commission scolaire, est considéré faible ou en difficulté par son enseignante, double une année ou présente un faible rendement dans une ou des matières de base soit la lecture, l'écriture ou les mathématiques.

Les difficultés d'apprentissage sont considérées comme l'un des «plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire» (Fortin et Picard, 1999 : 360). Un sondage effectué en 1997 auprès de jeunes non-diplômés du secondaire révèle que 52% des décrocheurs ont échoué en français (Charest et Pelletier, 2005b). De plus, «l'échec en lecture est un facteur fortement associé à l'abandon scolaire» (Charest et Pelletier, 2005a : 3). Ainsi, les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires au primaire, risquent de décrocher avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Charest et Pelletier (2005a) affirment que seulement 20% des élèves qui redoublent leur première année obtiennent leur diplôme d'études secondaires. Les élèves qui vivent un redoublement au primaire sont davantage exposés à abandonner l'école et ce risque augmente avec le nombre d'années de retard (Pelletier *et al.*, 2004). Un élève est considéré en retard scolaire lorsqu'il est «inscrit dans une classe et qu'il est plus vieux que l'âge attendu pour cette classe» (MELS, 2006 : 64). En 2004-2005, 17,1% des élèves du secondaire et du primaire vivent un retard dans leur cheminement scolaire (MELS, 2006). Du 17,1% des élèves en retard scolaire, 2,7% sont des élèves de première année du primaire. Cette proportion augmente à 13,3% en sixième année du

primaire, à 27,2% en première secondaire et diminue à 23,4% en cinquième secondaire (MELS, 2006). Cette diminution s'explique par le fait qu'en cinquième secondaire, une proportion importante a abandonné l'école et ces élèves ne sont plus considérés comme présents dans le système scolaire. De plus, 25% des élèves de douze ans n'ont pas atteint le niveau attendu à la fin du primaire pour passer au secondaire (Van Grunderbeeck, 2000).

En ce qui concerne le taux de décrochage scolaire, il se définit comme la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui ne possède pas de diplôme du secondaire (MELS, 2010). Au Québec, l'état de la situation est inquiétant. En 1997, «le Ministère de l'Éducation estime que le taux de décrochage est de 27,4%, ce qui est un des taux les plus élevés au Canada» (Fortin et Picard, 1999 : 359). Vers 2000, le taux de décrochage est d'environ 35% au Québec (Van Grunderbeeck, 2000). En 2004, 11,1% des jeunes de 17 ans abandonnent l'école, dont 14% de garçons et 8% de filles. Le pourcentage des jeunes décrocheurs est de 17,7% chez les jeunes de 18 ans, dont 22,1% de garçons et 13,1% de filles. Puis, 19,3% des jeunes de 19 ans n'ont pas de diplôme d'études secondaires (MELS, 2006). Bref, plus d'un garçon sur trois et plus d'une fille sur quatre abandonnent l'école avant l'obtention de leur diplôme secondaire (Robertson et Colletterie, 2005). En 2008, la situation québécoise est sensiblement la même (MELS, 2010). La proportion des jeunes de 17 ans qui ne possède pas de diplôme d'études secondaires et qui ne fréquente pas l'école est de 11,3% dont 14,1% de garçons et 8,4% de filles. Chez les jeunes de 18 ans, il y a 15,6% de décrocheurs dont 19,7% de garçons et 11,3% de filles. Enfin, pour les jeunes âgés de 19 ans, la proportion de décrocheurs est de 18,3% dont 23,2% de garçons et 13,1% de filles. Encore, en 2008, il y a davantage de garçons que de filles qui abandonnent leur scolarité.

Les conséquences du décrochage scolaire sont graves, et ce, autant pour les décrocheurs que pour la société dans laquelle ils évoluent. En fait, la cessation prématurée

des études fait en sorte que plusieurs jeunes décrocheurs sortent de l'école sans posséder suffisamment de compétences en lecture. Ils peuvent, par conséquent, éprouver des difficultés à s'intégrer dans le monde du travail puisque leurs possibilités d'emplois sont limitées dues à leur faible scolarité et leur manque de compétences en littératie.

### **1.5 LECTEURS EN DIFFICULTÉ**

Les difficultés d'apprentissage en lecture peuvent entraîner de graves conséquences sur le cheminement scolaire des élèves concernés. Jusqu'à la fin des années 1990, les difficultés d'apprentissage étaient regroupées en deux catégories : légères et graves. Il est question de difficultés légères lorsque l'élève affiche des retards d'un an dans une matière. Tandis que pour les difficultés graves, on constate un retard de deux ans dans une matière pour l'élève en difficulté. Il importe de souligner que les difficultés légères qui ne sont pas détectées peuvent se traduire en difficultés graves à long terme. Depuis 2000, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport définit l'élève en difficulté d'apprentissage comme celui :

Dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007b : 24).

En général, une classe comprend de deux à trois élèves en difficulté d'apprentissage. Au Québec, environ 8% des élèves vivent des difficultés d'apprentissage (St-Laurent,



2008). De ce nombre, plusieurs élèves vivent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

Il existe différentes causes possibles aux difficultés d'apprentissage. Elles sont regroupées en trois catégories. D'abord, les facteurs individuels correspondent aux facteurs physiques tels l'état de santé, les facteurs sensoriels, neurologiques et génétiques. Cette catégorie comprend aussi les facteurs liés au développement du langage, au traitement de l'information et de la mémoire ainsi que la motivation et l'affectivité. Ensuite, il y a les facteurs familiaux et sociaux qui renvoient à la structure de la famille, au niveau de scolarité et au revenu des parents, aux interactions sociales, à l'engagement et aux attentes dans l'éducation, au style parental, etc. Ils correspondent aussi à la réaction des autres, soit les pairs, l'enseignant ou les parents face à l'élève en difficulté. Puis, la dernière catégorie a trait aux facteurs scolaires qui englobent les interventions des acteurs impliqués dans le cheminement scolaire de l'élève et les conditions pédagogiques de l'école et de la classe de l'élève en difficulté (Goupil, 2007 et Saint-Laurent, 2008).

Sur le plan des apprentissages scolaires, la lecture est de loin l'apprentissage causant le plus de difficulté scolaire. Les problèmes en lecture sont multiples et sont les mêmes que ceux manifestés par un lecteur débutant. Toutefois, c'est la persistance des problèmes qui détermine si un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en lecture, c'est-à-dire que le lecteur débutant et le lecteur en difficulté plus avancé rencontreront les mêmes difficultés de lecture. Par contre, un bon lecteur surmontera ces embûches tandis que pour le lecteur en difficulté, elles se poursuivront. Plusieurs problèmes de décodage graphophonologique sont fréquents chez les élèves en difficulté tels la confusion phonétique ou visuelle (a/an, u/ou, s/ch, b/d), l'inversion ou l'omission (ir/ri, mange, mage), l'adjonction ou la substitution (monre/monte) et la contamination (parure/rarure) (St-Laurent, 2008). Chez les élèves en difficulté d'apprentissage, la lecture est lente, hésitante et saccadée. Certains

élèves décodent bien les textes mais ne saisissent pas le sens de ce qu'ils lisent, c'est-à-dire qu'ils ont une difficulté en compréhension. Pour d'autres, les problèmes de décodage et de compréhension sont concomitants. La confusion cognitive est la principale caractéristique des difficultés dans l'apprentissage de la lecture (Van Grunderbeeck, 1994). En effet, les lecteurs en difficulté sont inconscients des fonctions de l'écrit et de sa contribution. Ils ne saisissent pas la correspondance entre le langage oral et écrit ainsi que la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. De plus, le lecteur en difficulté est très dépendant de son enseignant. Il surutilise la stratégie privilégiée par l'enseignant en négligeant les autres stratégies existantes. Un autre aspect du lecteur en difficulté est qu'il ne vérifie pas si le mot lu est exact en utilisant une autre stratégie que celle utilisée. Les mauvais lecteurs ne voient pas la différence entre un indice pertinent et un détail sans importance en situation de lecture. Ils mettent tellement l'emphasis à déchiffrer les mots qu'ils perdent de vue l'intention de lecture. Bref, ils ont une mauvaise gestion des stratégies de lecture (Van Grunderbeeck, 1994).

Selon Van Grunderbeeck (1994), les difficultés en lecture s'expliquent par un déficit dans l'utilisation des stratégies de lecture. Pour Chauveau et Rogovas-Chauvreau (1990, cités par Van Grunderbeeck, 1997), on retrouve trois stratégies essentielles en lecture : la reconnaissance visuelle immédiate qui est la mémorisation de la forme écrite d'un mot, la segmentation des mots et les correspondances graphophonologiques, puis, l'utilisation du contexte. En fait, nous sommes en présence d'un élève comportant des difficultés en lecture lorsque celui-ci surutilise une de ces stratégies sans tenir compte des autres (Van Grunderbeeck, 1997). Par ailleurs, Van Grunderbeeck (1997) a dégagé différents profils de lecteurs en difficulté qui seront explicités dans le chapitre suivant consacré au cadre conceptuel.

## 1.6 COMPRÉHENSION DE LECTURE ET COMPRÉHENSION DE L'ACTIVITÉ DU SUJET LECTEUR

Auparavant, on concevait la compréhension en lecture comme un ensemble de sous-habiletés qu'il fallait enseigner une par une (Ex. décoder, identifier l'idée principale, trouver la séquence des actions, etc.). En maîtrisant ces habiletés, on maîtrisait la lecture. Toutefois, il n'existe aucune liste de ces sous-habiletés propres à la compréhension de lecture. De plus, il est possible de maîtriser une seule des sous-habiletés, ce qui ne signifie pas que l'on a acquis le processus de compréhension puisque toutes les habiletés sont continuellement en interaction. Une habileté prise séparément perd une grande partie de sa signification. Aujourd'hui, la tendance affirme plutôt que la compréhension de lecture est un processus holistique, c'est-à-dire que les habiletés impliquées dans le processus de lecture sont interreliées. De plus, une place plus active est accordée au lecteur dans la mesure où il crée le sens de ce qu'il lit en se servant du contenu du texte, de ses connaissances antérieures et de son intention de lecture. Actuellement, la lecture est reconnue comme un processus interactif (Giasson, 2007). Boyer (1993) définit la compréhension en lecture comme un ensemble d'habiletés gérées par le lecteur en fonction de l'intention de lecture et la nature du texte. La tendance actuelle est de considérer que la lecture est une construction de sens. «Apprendre à lire serait apprendre à construire la signification et donc à prélever et à traiter dans l'écrit les indices ou les informations nécessaires à cette construction» (Gaté, 1998 : 12).

Pendant plusieurs années, les recherches ont mis l'accent sur la découverte de la bonne méthode pour enseigner l'apprentissage de la lecture. Toutefois, elles ne prenaient pas en compte «les particularités cognitives de l'apprenant, la contribution originale et singulière qu'apporte chaque sujet à son propre apprentissage» (Gaté, 1998 : 11). Autrement dit, «il n'existe pas une façon d'enseigner ni une façon d'apprendre. Il faut partir du fonctionnement mental de l'apprenant pour ensuite être en mesure de développer des interventions appropriées et justifiées» (Levesque et Shaw, 2008 : 94).

Aujourd'hui, de nouvelles approches apparaissent et tiennent compte de l'activité cognitive du sujet. Entre autres, la psychologie cognitive occupe une place importante au sein des recherches en éducation puisqu'elle s'intéresse aux processus mentaux humains. Elle a grandement contribué à l'avancement des connaissances dans le monde de l'éducation. Elle s'intéresse également à l'analyse et à la compréhension des difficultés de certains apprentissages scolaires. Ce qui intéresse le chercheur en psychologie cognitive est d'observer et de comprendre comment le sujet s'y prend en situation d'apprentissage, comme la lecture, et non la réussite ou l'échec en tant que tel. Par exemple, en situation de lecture, le chercheur en psychologie cognitive observera l'élève et déterminera ses forces et ses faiblesses dans le but d'agir sur celles-ci et d'améliorer ses habiletés en compréhension de lecture et, de ce fait, tenter d'éviter l'échec. Les recherches en psychologie cognitive «ont permis de concevoir des activités et des outils qui ont pour objectif d'appréhender les déterminants des échecs scolaires et de les prévenir (Bouchafa, 2005 : 46)». En fait, la psychologie cognitive apporte des instruments et des connaissances que les enseignants peuvent utiliser et adapter dans leur classe, avec leurs élèves. La tendance actuelle de la psychologie cognitive est d'étudier des situations les plus naturelles possibles, c'est-à-dire des situations qui reflètent le quotidien en classe des sujets. Toutefois, cette pratique stipule que le chercheur doit concilier avec les contraintes du terrain. C'est pourquoi certains chercheurs (Ecalte et Magnan, 2002, cités par Bouchafa, 2005) préconisent la démarche de la «psychologie de terrain» qui consiste en une collaboration entre les chercheurs et les praticiens. Pour la «psychologie de terrain», l'apprentissage est le résultat de trois facteurs en interaction : le fonctionnement cognitif de l'apprenant, la situation d'apprentissage et l'objet de connaissance à acquérir. Cette démarche amènera une meilleure compréhension pour les praticiens des processus mentaux mis en œuvre et à une prise en charge adaptée en termes pédagogiques (Bouchafa, 2005).

Par ailleurs, l'approche métacognitive qui débouche sur certains modèles d'entretien, est également répandue dans les milieux scolaires. L'entretien métacognitif «vise à faire

prendre conscience de l'activité mentale menée» (Gaté, 2000 : 118) en situation d'apprentissage par le sujet. Le préfixe «méta» signifie la recherche de la connaissance des opérations intervenant dans l'activité cognitive. Les entretiens métacognitifs visent à dépasser l'observation des comportements ou l'évaluation normative des capacités pour mieux comprendre le fonctionnement de la pensée en présence de l'objet d'apprentissage ou de la tâche à effectuer. Ainsi, si l'apprenant sait comment il apprend, il augmente ses chances de réussir une tâche demandée. Concernant la compréhension en lecture, par exemple, les lecteurs «informés du rôle qu'ils ont à jouer dans la réalisation de la tâche et conscients de leurs propres démarches cognitives, de l'importance de les gérer et de les évaluer, [...] s'impliquent davantage dans la tâche» (Martel, 2003 : 15).

Perradeau (1998, cité par Gaté, 2000) souligne l'apport de Piaget à ce courant, notamment avec son concept de prise de conscience. Piaget propose l'entretien critique qui se définit comme «la verbalisation de l'explication, des causalités de l'action entreprise par l'enfant» (Perradeau, 1998, cité par Gaté, 2000 : 111). Son objectif est d'amener l'enfant à expliquer les phénomènes observés. Le niveau d'investigation de l'entretien critique est essentiellement l'action. Cette dernière est vue comme la base de la connaissance et l'unité d'analyse du comportement. Le sujet développe ses nouvelles connaissances grâce à une construction active qui évolue par étapes. Lors de l'entretien, l'adulte observe les actions que posent l'enfant pour apprendre, avant même qu'il maîtrise le savoir ou le savoir-faire en question. Ensuite, il recueille ce que l'enfant dit pendant qu'il exécute les actions qui conduisent à l'apprentissage et comment l'enfant justifie ses actions. L'adulte l'interroge afin de lui faire exprimer les raisons qui guident ses actions. C'est à partir des paroles et des actions de l'enfant que l'adulte identifie le mode de raisonnement de l'enfant dans l'exécution de la tâche ou de l'objet à comprendre. Cet entretien critique n'est pas seulement une méthode de recherche, «il aide à la construction de la pensée en permettant à l'enfant de découvrir les propriétés qu'il applique à l'objet et la relation liant ces objets» (Gaté, 2000 : 128). En situation de compréhension de lecture, le praticien de l'entretien

critique observe et questionne l'enfant sur ses actions lors de sa lecture. Il lui demande de justifier les actions qu'il pose pour lire et amène des contre-arguments afin de déstabiliser l'élève. À partir des réponses de l'enfant, le praticien tente d'établir son mode de raisonnement. Le fait de verbaliser ses actions aidera tant l'élève que le praticien à mieux saisir le fonctionnement des opérations mentales de l'élève. Toutefois, Gaté (2000) affirme que la relation pédagogique de cet entretien est asymétrique dans le sens où le praticien détient un savoir que l'élève ignore. Même s'il sous-tend être un entretien qui se laisse orienter par les réponses de l'enfant, il n'en demeure pas moins que «le questionnement critique reste dominé par un modèle constructiviste du développement de l'intelligence selon lequel la voie est tracée d'avance et où il s'agit bien de conduire l'enfant» (Gaté, 2000 : 131).

Également en faveur de cette approche métacognitive, Vermersch (1994, cité par Gaté, 2000) propose l'entretien d'explicitation dont l'une des préoccupations majeure est la description des vécus de conscience. De nature essentiellement descriptive, l'entretien d'explicitation, qui a fait son apparition dans les années 1990, renvoie à un «ensemble de techniques qui visent à faciliter, à guider la description après-coup du déroulement de sa propre action» (Gaté, 2000 : 112). Toutefois, pour être verbalisée, l'action doit faire l'objet d'une prise de conscience préalable. Cette prise de conscience se déroule en trois mouvements mentaux. D'abord, l'installation sensorielle mentale de ce qui a été vécu. Il s'agit pour le sujet de se faire une représentation mentale d'une situation vécue. Ensuite, le mouvement suivant, la thématization, consiste à verbaliser cette situation pour soi, sous forme de langage intérieur. Puis, le dernier mouvement est la réflexion. C'est à ce moment que le sujet est en mesure de partager son discours avec autrui. En compréhension en lecture, l'interrogeant s'attarde à faire décrire par l'enfant, dans les moindres détails, la manière dont l'action est réalisée, soit l'acte de lire. En fait, l'entretien d'explicitation vise à comprendre l'acte de compréhension en lecture. Toutefois, il semble que cet entretien ait davantage une visée descriptive que remédiate et n'a pas à proprement parler de finalité

pédagogique même s'il peut être utilisé en pédagogie. En effet, le praticien de l'entretien d'explicitation s'interdit toute proposition. Au contraire, «il se borne à favoriser la verbalisation de l'action, posant qu'à travers elle s'opèreront des prises de conscience qu'il appartiendra ensuite au sujet d'exploiter à des fins correctives» (Gaté, 2000 : 119).

Ces approches sont pertinentes en soi. Elles auraient fort bien pu constituer la matrice de cette recherche. Toutefois, ce qui intéresse cette recherche est le caractère individualisé des interventions auprès d'élèves en difficulté de compréhension en lecture, et ce, dans une visée résolument pédagogique, voire remédiatrice, et tenant compte de possibles singularités de fonctionnement chez l'élève. La psychologie cognitive et l'approche métacognitive traitent peu de cet aspect, au regard des textes consultés.

En revanche, parmi les nouvelles approches de type métacognitif, celle de la gestion mentale, élaborée par Antoine De la Garanderie (1990 ; 1993 ; 1997 ; 2002 ; 2004 ; 2006), s'intéresse non seulement au fonctionnement mental de l'apprenant mais elle place ce dernier au centre de ses apprentissages dans la mesure où elle permet de mettre en pratique une pédagogie personnalisée et différenciée en prenant en considération la manière dont le sujet procède en situation de lecture, par exemple, pour mieux l'accompagner dans ses apprentissages et surmonter ses difficultés (Gaté, 2005a). Elle vise à développer l'autonomie des sujets. Elle permet également d'éveiller l'apprenant à la prise de conscience de son intelligence et de rechercher le sens de ses apprentissages. C'est au moyen du dialogue pédagogique et de l'introspection que l'apprenant prend conscience de son fonctionnement mental et de ce qui l'aide à développer et à intégrer de nouvelles stratégies lui permettant d'améliorer sa compréhension de différents apprentissages, notamment, en compréhension de lecture (Gaté, 2005b). Ce dialogue pédagogique se démarque des entretiens présentés ci-haut puisqu'il se base sur le fonctionnement mental de chaque individu pour appliquer les interventions pertinentes en lien avec les difficultés

individuelles des apprenants. Bien que le dialogue pédagogique s'apparente à l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994, cité par Gaté, 2000), c'est-à-dire qu'ils ont tous deux la préoccupation de décrire les vécus de conscience des sujets, le dialogue pédagogique va plus loin en ayant aussi une préoccupation de remédiation pour chaque individu pris séparément. Dans un autre ordre d'idées, si l'on compare le dialogue pédagogique avec l'entretien critique de Piaget (Perraudau 1998, cité par Gaté, 2000) qui est principalement centré sur l'action, on remarque que le dialogue pédagogique est davantage centré sur le projet de sens de chaque individu en situation d'apprentissage d'où une attention particulière qui est portée au vécu mental. L'entretien critique amène l'adulte à questionner l'enfant afin d'en retirer les justifications des actions posées par celui-ci et c'est à partir de ses réponses qu'il établit le mode de raisonnement de l'enfant. Cependant, en gestion mentale, le dialogue pédagogique fera prendre conscience à l'enfant de son propre fonctionnement mental en le faisant réfléchir sur ses propres processus évocatifs. C'est l'enfant qui sera en mesure, avec l'aide de l'adulte, de décrire et de conscientiser son fonctionnement mental.

Ainsi, grâce à son caractère individualisé et sa visée de remédiation, la gestion mentale pourrait s'avérer être une approche efficace et pertinente en pédagogie afin d'intervenir auprès d'élèves en difficulté de compréhension de lecture.

## **1.7 CONTRIBUTION DES RECHERCHES SUR LA GESTION MENTALE EN LECTURE**

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la contribution de l'approche de la gestion mentale dans le développement des connaissances sur l'apprentissage de la lecture.



Destrempes (Destrempes et Van Grunderbeeck, 1998) s'est intéressée aux lecteurs en difficulté et à l'approche de la gestion mentale. Elle a effectué une recherche auprès de trois élèves âgés de dix et onze ans ayant des troubles graves d'apprentissage. Ces derniers démontraient des lacunes importantes concernant l'utilisation interactive des stratégies d'identification de mots. Le niveau d'apprentissage des élèves a été évalué en début et en fin d'année scolaire à l'aide d'épreuves conçues pour les élèves réguliers du deuxième cycle du primaire. Destrempes a choisi d'utiliser la gestion mentale comme approche pour soutenir son expérimentation. Elle la jugeait intéressante car «elle préconise non seulement l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives mais aussi et surtout des gestes mentaux à mettre en œuvre pour acquérir des connaissances et les gérer dans des situations de la vie courante» (Destrempes et Van Grunderbeeck, 1998 : 142). Sur une période de six mois, les trois élèves ont réalisé vingt situations de lecture, soit une par semaine. En premier lieu, la recherche visait à mettre au point des interventions, en lien avec l'approche de la gestion mentale, lors de situations de lecture afin de développer l'acquisition de connaissances liées à différentes stratégies d'identification de mots, l'utilisation fonctionnelle et interactive de ces stratégies, puis, la gestion autonome de celles-ci. C'est au moyen d'un travail évocatif à travers les cinq gestes mentaux, dont La Garanderie a découvert les structures de projet de sens, que Destrempes arrive à faire intégrer les différentes stratégies d'identification de mots. Le second objectif était de vérifier l'efficacité de ces interventions. Les résultats de l'étude montrent, qu'en six mois, les élèves ont progressé de plus d'une année scolaire. Destrempes affirme qu'elle a la certitude que la théorie de la gestion mentale mise au service des apprenants constitue une richesse inestimable pour le développement d'une pédagogie favorisant l'acte de lire. Elle prétend également, qu'en pédagogie, partir du fonctionnement mental de l'apprenant lui apparaît désormais comme un principe essentiel afin d'être en mesure de développer des interventions appropriées et justifiées. Dans l'étude de Destrempes, les élèves semblent avoir acquis différentes stratégies d'identification de mots ; il serait intéressant, dans le prolongement de ses résultats, d'étudier le phénomène de compréhension, soit l'accès au

sens. La lecture ne s'arrête pas à l'identification du code ou des signes, mais elle est aussi une construction de sens de ce qui est lu pour bien comprendre sa lecture.

Dubuc (1998) a mené une recherche auprès de deux groupes d'élèves à risque d'échec scolaire en première année du primaire. Le premier groupe, formé de dix élèves, était classé en maturation, c'est-à-dire, que les difficultés que présentent ces élèves mettent en doute leur capacité à réussir leur première année régulière. Ils sont alors classés en maturation avant d'effectuer leur première année. Le deuxième groupe, constitué de dix élèves également, se situait en première année régulière malgré le risque d'échec. Un troisième groupe de dix élèves en première année régulière sans risque d'échec participait à la recherche en tant que groupe contrôle. La collecte des données s'est déroulée alors que les élèves débutaient leur année scolaire. Dubuc visait à découvrir le projet de sens d'attention des élèves et les facteurs pouvant nuire au développement des habiletés métaphonologiques des sujets. Pour examiner les structures du projet de sens d'attention des élèves, la chercheuse s'est inspirée d'une démarche proposée par La Garanderie. Les résultats de cette recherche révèlent que la plupart des élèves maîtrisaient avec difficulté le geste d'attention qui consiste à rendre présent mentalement des choses, que l'on perçoit à l'aide de nos sens, qui se traduisent par des images mentales visuelles, auditives, verbales ou tactiles. Ce constat est important puisque l'absence d'attention peut s'avérer être la cause des difficultés d'apprentissage de la lecture. Toutefois, une amélioration générale de la performance a été observée suite aux conseils méthodologiques prodigués aux élèves pour les amener à effectuer le geste d'attention selon la structure de projet de sens proposée par La Garanderie. En gestion mentale, un projet de sens signifie de faire vivre mentalement ce que l'on perçoit afin d'en assurer un statut mental. Cette constatation amène Dubuc à suggérer l'intégration des conseils méthodologiques à l'enseignement. Il serait intéressant de prolonger cette recherche avec des élèves plus âgés, soit du deuxième cycle du primaire afin de constater si le geste d'attention non maîtrisé peut être la cause des

difficultés de compréhension en lecture comme il l'est dans la phase d'entrée dans l'écrit au premier cycle.

Selon Gaté (1998), la lecture est une activité de production de sens. Il s'est intéressé, pour sa part, aux projets de sens qui guident les apprentis lecteurs en situation d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette recherche, menée auprès de trente enfants, soit vingt en CP (cours préparatoire) et dix en CE1 (cours élémentaire) lui a permis de dégager deux grandes orientations du projet mental en présence de l'écrit. D'abord, l'identification du mot est orientée par le référent. Le sujet fait référence à l'objet et au contexte (illustration, mots déjà lus) pour découvrir le sens des mots. «L'identification du mot est guidée par des processus évocatifs nés du contexte, qui donne matière à anticipation, qu'elle soit correcte ou erronée» (Gaté, 1998 : 115). Ce type de projet est qualifié d'extrinsèque. La seconde orientation est l'identification du mot orientée par le signifiant. Ici, le sujet fait référence au code et au signe pour identifier le mot. «La transcription au plan de l'évocation mentale des indices graphiques (sous forme d'évoqués visuels) ou phonétiques (sous formes d'évoqués auditifs ou verbaux) ouvre une voie possible à l'émergence d'un sens soit par visualisation, soit par phonétisation des structures de l'écrit» (Gaté, 1998 : 117). Ce type d'orientation est qualifié d'intrinsèque. Bref, cette recherche a permis de confirmer l'existence de procédures mentales différentes en situation d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De plus, elle montre que le projet de sens déterminera la procédure de l'acte de lecture ou d'écriture. À la lumière des résultats de cette recherche, il serait pertinent de se questionner à savoir si les conclusions de Gaté seraient les mêmes avec des élèves du deuxième cycle du primaire qu'avec ceux du premier cycle dans la mesure où les élèves plus âgés maîtrisent davantage les mécanismes de décodage et ont une plus grande expérience de l'écrit à la différence des plus jeunes qui découvrent l'écrit et cherchent à ouvrir son sens. Autrement dit, ces deux orientations du projet de sens se retrouveraient-elles présentes dans la situation d'enfants plus âgés qui ont à comprendre ce qu'ils lisent ?

Les travaux de Shaw (2003) portent sur la relation entre les profils de lecteurs en difficulté et leur projet de sens lorsqu'ils abordent une situation de lecture. Les élèves sont-ils en projet de décoder le texte ou en projet d'en comprendre le sens? Elle a effectué sa recherche auprès de trois élèves de troisième année du primaire qui éprouvent des difficultés en compréhension de lecture. Dans un premier temps, elle a établi les profils de lecteurs en difficulté des trois élèves concernés. Ensuite, elle a identifié le projet de sens de chaque élève. C'est à travers le dialogue pédagogique et à son analyse au cours des quatre rencontres avec les sujets que Shaw en est arrivée à dégager des hypothèses quant aux relations entre le profil de lecteur et son projet de sens. Elle affirme qu'il y aurait une relation entre les deux variables. En effet, le lecteur ayant des difficultés de décodage des syllabes, aurait un projet de sens principalement orienté vers le décodage. «Il aborde sa situation de lecture avec le projet d'identifier la structure du mot, le sens importe peu» (Shaw, 2003 : 95). Le lecteur ayant des difficultés à comprendre le sens des phrases, quant à lui, aurait un projet de sens axé vers le côté extrinsèque du mot. Il cherche le sens à partir du contexte verbal ou imagé (illustrations, mots déjà lus). Finalement, elle affirme que les «difficultés en lecture des enfants proviennent de leur difficulté à évoquer à travers leur projet de sens, ce dernier étant restreint à une seule voie de compréhension» (Shaw, 2003 : 97). Les travaux de Shaw s'avèrent très pertinents en ce qui concerne les difficultés en lecture. Toutefois, elle a travaillé auprès d'élèves présentant des projets de sens semblables, en l'occurrence plutôt centrés sur le code. Ainsi, il serait intéressant d'aller plus loin en travaillant avec des élèves ayant des projets de sens différents afin de comparer les résultats et surtout d'enrichir l'analyse de la situation mentale de l'apprenant en présence de l'écrit sous l'angle des projets de sens mis en œuvre.

Les travaux de Martel (2004) ont permis, pour leur part, d'établir des profils mentaux de mauvais et de bons compreneurs en 6<sup>e</sup> année du primaire suite à la lecture de textes didactiques. Les objectifs de sa recherche sont de décrire les formes évocatrices et les contenus évocatifs utilisés par les bons et les mauvais compreneurs en tâche de

compréhension de textes didactiques, de comparer les parcours évocatifs des bons et mauvais compreneurs pour dégager et décrire les différences et les ressemblances quant aux formes évocatrices et aux contenus évocatifs utilisés, puis, de dégager des profils de compreneurs susceptibles d'apporter des éclairages sur les aspects pouvant permettre de mieux comprendre la réussite ou l'échec dans le projet de donner sens à des textes didactiques.

Martel affirme que les bons compreneurs expriment assez facilement ce qui se passe dans leur tête en situation de lecture. Ils cherchent à préciser leur pensée. De plus, leur prise en compte du texte guide leur démarche de compréhension. Puis, ils ont le souci de vérifier la pertinence de leurs évocations et leur justesse. Ils sont centrés sur les exigences de la tâche. Ils semblent gérer un bon nombre d'outils mentaux (Martel, 2004).

Pour ce qui est des mauvais compreneurs, ils éprouvent de la difficulté à trouver les bons mots pour décrire ce qui se passe dans leur tête. Ils sont imprécis et ont de la difficulté à gérer efficacement leurs évocations. Ils semblent posséder très peu d'outils mentaux qu'ils exploitent mal (Martel, 2004). Bref, les habiletés métacognitives des bons compreneurs sont plus développées que celles des mauvais compreneurs.

Martel a identifié deux profils de compreneurs. D'abord, le «compreneur-témoin» qui comprend les élèves qui ne se détachent pas du texte. Ils sont témoins du contenu du texte et y restent fidèles. Les mauvais compreneurs de ce profil font peu appel à leurs acquis et font peu d'évocations. Ils ne prennent en compte que certains éléments du texte qu'ils ne mettent pas en relations. Le deuxième profil est le «compreneur interprétant». Il regroupe les élèves qui mettent l'accent sur l'interprétation et les hypothèses. Les bons compreneurs de ce profil confrontent leur construction de sens avec le texte et s'ajustent.

Les mauvais compreneurs, quant à eux, n'élaborent pas le sens du texte et laissent leurs acquis prendre le dessus, particulièrement leurs expériences personnelles. Il n'y a pas de confrontation et d'ajustements avec le contenu du texte. Martel (2004) affirme que cette recherche a permis de «préciser le rôle du travail évocatif dans une tâche de compréhension en lecture et le rôle des formes et des contenus évocatifs investis au cours d'une telle tâche» (Martel, 2004 : 267). De plus, la recherche a enrichi «les connaissances actuelles sur l'activité cognitive et métacognitive nécessaire au processus de compréhension en lecture» (Martel, 2004 : 267). Les conclusions de Martel portent sur des élèves du troisième cycle du primaire. Les résultats seraient-ils les mêmes avec des élèves du deuxième cycle, puisque leurs compétences de décodage sont moins développées que celles des élèves plus âgés? Elle a mis l'accent sur le travail évocatif et les contenus évocatifs des élèves du troisième cycle en situations de lecture. Il serait approprié de vérifier quels sont les projets de sens de bons et de mauvais compreneurs en situation de lecture auprès d'élèves du deuxième cycle du primaire. En effet, les compétences en lecture diffèrent entre les deux cycles. Les élèves du troisième cycle sont davantage outillés en compréhension en lecture que les ceux du deuxième cycle. Ils maîtrisent davantage les concepts liés à la compréhension d'un texte. Alors, est-ce que les résultats seraient transposables avec les élèves du deuxième cycle? De plus, elle a travaillé avec seulement des textes didactiques. Ainsi, est-ce que les résultats de sa recherche auraient pu varier si elle avait utilisé plusieurs types de texte?

En résumé, Destrempes (Destrempes et Van Grunderbeeck, 1998) s'est intéressée aux interventions, en lien avec l'approche de la gestion mentale, facilitant l'utilisation de stratégies d'identification de mots en ayant recours aux évocations mentales d'élèves âgés de dix et onze ans ayant des troubles graves d'apprentissage. Dubuc (1998), quant à elle, a travaillé auprès d'élèves de première année du primaire en difficulté d'apprentissage afin de découvrir leur projet de sens d'attention et les facteurs pouvant nuire au développement des habiletés métaphonologiques dans l'apprentissage de la lecture. Gaté (1998) a dégagé deux

projets de sens qui animent les apprentis lecteurs en situation d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Shaw (2003) s'est basée sur les travaux de Gaté portant sur les différents projets de sens en situation de lecture et en a fait le lien avec les profils de lecteurs en difficultés élaborés par Van Grunderbeeck (2000) auprès d'élèves du deuxième cycle du primaire. Quant à Martel (2004), elle a relevé les profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs en sixième année du primaire suite à la lecture de textes didactiques.

Bref, ces recherches ont apporté une contribution à l'avancement des connaissances en ce qui concerne, d'une part, la compétence à lire chez les élèves du primaire en difficulté d'apprentissage et, d'autre part, l'apport de la gestion mentale. L'ensemble de ces recherches portent directement sur la compréhension du fonctionnement mental de l'élève en présence de l'écrit. Notre propre recherche s'intéresse à la compréhension en lecture des élèves du deuxième cycle du primaire, notamment à ceux qui manifestent des difficultés de compréhension, mais indirectement, à savoir par l'intermédiaire d'une intervenante en éducation, à sa façon d'appréhender ces difficultés, sa manière de les comprendre et à l'évolution possible de cette compréhension. Elle s'intéresse également à l'apport de l'approche de la gestion mentale dans le but d'amener l'intervenante à différencier ses interventions auprès d'un élève en difficulté de compréhension en tenant compte du fonctionnement mental de celui-ci. À la différence des recherches présentées auparavant qui s'intéressent à la construction de sens de l'élève en lecture, cette recherche sera orientée vers la construction de sens d'une intervenante en éducation par rapport aux difficultés de compréhension d'un élève, le rôle pédagogique des intervenants nous paraissant moins pris en compte dans les recherches précédentes. C'est ce qui en fait son caractère inédit.

Les intervenants en éducation étant fréquemment confrontés aux difficultés de compréhension en lecture des élèves, il nous semblait pertinent de s'intéresser à la conception d'une future enseignante concernant cette problématique. Par ailleurs, comme

cette recherche s'intéresse à l'approche de la gestion mentale comme démarche d'intervention pédagogique, il apparaissait approprié d'approcher une étudiante en première année de formation universitaire qui n'a reçu aucune notion en lien avec cette théorie. En effet, à l'Université du Québec à Rimouski, un cours portant sur la gestion mentale est offert aux étudiants seulement en quatrième année du Baccalauréat. Il était préférable que la personne sélectionnée pour participer à la recherche s'intéresse à la gestion mentale sans avoir bénéficié de notions relatives à propos de cette approche. Si la recherche s'était réalisée auprès d'une enseignante du primaire, il aurait été risqué qu'elle ait reçu une formation en gestion mentale dans le cadre de ses études ou de son travail. Donc, nous estimions qu'il était plus probable que la découverte de la gestion mentale par une étudiante puisse générer davantage d'éléments relatifs à l'évolution de la conception de celle-ci en lien avec les difficultés de compréhension en lecture comparativement à une enseignante ayant complété sa formation universitaire et qui pouvait déjà connaître cette approche pédagogique. Ainsi, plusieurs questions animent notre démarche de recherche : quels éléments de compréhension une intervenante en début de formation donne-t-elle aux difficultés des élèves? En quoi ces éléments de compréhension prennent-ils en compte les propositions de l'approche de la gestion mentale? Quel peut être l'apport d'un travail collaboratif entre chercheur et intervenant dans l'évolution de la compréhension d'une intervenante des difficultés de compréhension en lecture d'un élève? Quels effets peuvent avoir sur la pratique enseignante la possession de nouveaux éléments de compréhension des difficultés de compréhension d'un élève?

Ce chapitre ayant exposé la problématique qui intéresse cette recherche, le prochain chapitre explicitera les théories qui ont été retenues pour appuyer le déroulement du projet, c'est-à-dire le modèle de compréhension en lecture de Giasson (2007) et l'approche de la gestion mentale de La Garanderie (1997 ; 2002 ; 2004 ; 2006).





## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre est consacré à l'analyse conceptuelle du corpus théorique. En premier lieu, le modèle de compréhension en lecture de Giasson (2007) y sera présenté. Ensuite, il sera suivi de l'explicitation de l'approche de la gestion mentale élaborée par La Garanderie (1997 : 2002 ; 2004 ; 2006). Le modèle de compréhension en lecture et la théorie de La Garanderie ont servi de matrice pour les étapes suivantes de la recherche. Enfin, un lien sera établi entre le modèle de compréhension en lecture et l'approche de la gestion mentale dans le but de démontrer en quoi la gestion mentale peut enrichir le modèle de compréhension en lecture.

#### **2.1 COMPRÉHENSION DE LECTURE**

L'acte de lire implique que le lecteur est actif dans son processus de lecture. En effet, il construit le sens de ce qu'il lit. De plus, il lit en fonction d'un but, d'une intention de lecture. La lecture est complexe et elle correspond à plusieurs aspects comme la connaissance du système écrit, le mouvement des yeux, l'attention du lecteur, l'extraction de l'information du texte, le décodage et la compréhension de l'information (Goupil, 2007). De plus, différentes variables entrent en jeu dans la lecture telles les connaissances antérieures, le contenu à lire, les buts poursuivis et le contexte de l'activité de lecture (Goupil, 2007).

Selon Chauveau et Rogovas-Chauveau (Van Grunderbeeck, 2000 : 60), la lecture se définit comme :

Un acte de construction de sens pendant lequel des processus de différents niveaux interagissent : des processus de bas niveau comme la mise en correspondance des lettres et des phonèmes, le déchiffrement partiel d'un mot, la reconnaissance immédiate d'une syllabe ou d'un mot et des processus de haut niveau comme la connaissance de la langue, les prédictions sur le contenu, etc.

Giasson s'est beaucoup intéressée à la problématique des difficultés d'apprentissage en lecture chez les élèves dans le cadre de ses recherches. Elle a grandement contribué à l'avancement des connaissances concernant la compétence à lire. Giasson (2007) a entre autres, élaboré un modèle de compréhension de lecture qui est adopté actuellement en éducation. Ce modèle est composé de trois variables, soit le lecteur, le texte et le contexte. Plus ces trois variables sont imbriquées les unes aux autres, plus la compréhension du texte est bonne.

### **2.1.1 La variable lecteur**

La variable lecteur est la plus complexe des trois variables. Elle comporte les structures du sujet qui font référence aux connaissances et aux attitudes du lecteur et les processus de lecture qui font appel aux habiletés mises en œuvre lors de la lecture.

#### **2.1.1.1 Les structures du sujet**

Les structures du sujet se divisent en deux aspects : les structures cognitives et les structures affectives. Les structures cognitives correspondent aux connaissances du lecteur sur la langue et sur le monde. Les connaissances sur la langue, étant très utiles pour la

compréhension du texte, se divisent en quatre catégories. D'abord, les connaissances phonologiques qui consistent à être en mesure de distinguer les phonèmes de la langue. Ensuite, les connaissances syntaxiques correspondent à l'ordre des mots dans la phrase. Ce sont ces connaissances qui déterminent si une phrase est acceptable ou non. Il y a également les connaissances sémantiques qui sont les connaissances du sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux. Un élève qui possède un vocabulaire limité est davantage exposé à des difficultés de compréhension en lecture. En effet, s'il ne saisit pas le sens des mots, il lui est alors difficile de dégager le sens de la lecture. Giasson affirme que « l'effet du vocabulaire sur la compréhension se fait surtout sentir vers le milieu du primaire, au moment où les termes spécialisés commencent à devenir nombreux dans les textes » (Giasson, 2011 : 238). Enfin, les connaissances pragmatiques renvoient à utiliser un langage approprié à une situation de lecture, sur quel ton parler à quelqu'un, etc. Bref, selon l'auteure :

L'ensemble de ces connaissances sur la langue orale permettra au jeune lecteur de faire des hypothèses, d'une part, sur la relation entre l'oral et l'écrit et, d'autre part, sur le sens du texte (Giasson, 2007 : 11).

Pour ce qui est des connaissances sur le monde, elles font références aux connaissances antérieures du lecteur sur le texte. Pour comprendre un texte, le lecteur doit être en mesure de faire des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles connaissances présentes dans le texte à lire. « Les élèves avec des connaissances antérieures plus développées retiennent plus d'informations et les comprennent mieux » (Giasson, 2007 : 11).

Les structures affectives comprennent l'attitude face à la lecture et les intérêts développés par le lecteur. Ces facteurs joueront un rôle dans la compréhension du texte.

D'autres éléments peuvent aussi jouer sur les structures affectives du lecteur tels la capacité à prendre des risques, le concept de soi en général ou comme lecteur, la peur de l'échec, etc.

#### **2.1.1.2 Les processus de lecture**

Les processus de lecture concernent les habiletés mises en œuvre pour aborder le texte. Giasson (2007) en distingue cinq catégories : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

##### **Les microprocessus**

Les microprocessus servent à saisir l'information contenue dans une phrase. Ils renferment trois habiletés fondamentales. La reconnaissance des mots est la première. Elle consiste à «donner une réponse instantanée à un mot qui a déjà été identifié dans d'autres lectures» (Giasson, 2007 : 39). Le décodage est un intermédiaire vers la reconnaissance des mots. Cette dernière étant le but à atteindre et le décodage, le moyen d'y parvenir. Il a été démontré que la reconnaissance des mots rapide est nécessaire pour parvenir à un bon niveau de lecture (Goigoux, 2003). Pour Valdois (2003), la difficulté à identifier les mots est souvent à l'origine des troubles de compréhension en lecture. Certains élèves consacrent tellement d'énergie à décoder les mots qu'ils n'arrivent pas à fournir les efforts cognitifs pour comprendre leur sens (Giasson, 2011). Survient alors les difficultés de compréhension en lecture.

La deuxième habileté des microprocessus est la lecture par groupe de mots qui correspond à «utiliser des indices syntaxiques pour identifier dans la phrase les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous-unité» (Giasson, 2007 : 43). La lecture

par groupe de mots permet une lecture fluide et efficace, mais demande une participation active du lecteur. Un lecteur qui a acquis une fluidité en lecture est en mesure de mieux comprendre un texte puisqu'il n'a pas à identifier les mots un à un. Il peut donc se concentrer à construire le sens de sa lecture.

La dernière habileté est la microsélection. Puisque le lecteur ne peut pas tout retenir ce qu'il lit, la microsélection amène le lecteur à identifier quels sont les éléments importants à retenir dans la phrase. Elle peut correspondre à la sélection de l'idée principale de la phrase.

Ainsi, les microprocessus sont des mécanismes de base en lecture et ils sont responsables de la compréhension de la phrase. Il est donc important que les lecteurs les maîtrisent bien. D'autant plus qu'ils seront complétés par d'autres processus qui joueront un rôle de compréhension non seulement de la phrase, mais aussi du texte.

### **Les processus d'intégration**

Les processus d'intégration permettent de faire des liens entre les propositions ou entre les phrases. Il existe deux types de processus d'intégration : les indices de relation et les inférences. Dans un texte, il y a la présence d'indices de relation qui établissent des liens entre les phrases tels des répétitions, des pronoms, des connecteurs, etc. Ils assurent la cohésion du texte. De là, l'importance pour le lecteur d'être en mesure d'identifier et de comprendre ces indices de cohésion (Giasson, 2007). Les indices de relations comprennent les référents et les connecteurs. Les référents ou anaphores sont utilisés pour remplacer un ou des mots dans le texte. Par exemple, remplacer un nom par un pronom : *C'est ma bicyclette, elle est rouge.* Quant aux connecteurs, ce sont des mots qui relient deux événements tels deux propositions ou deux phrases. Par exemple, dans *Valérie aime sa*

*bicyclette puisque sa couleur préférée est le rouge*, le connecteur de cette phrase est *puisque*.

L'autre aspect important des processus d'intégration est l'inférence. Il est question d'inférence lorsque le lecteur va plus loin, dans son acte de compréhension du texte, que ce qui est textuellement écrit. En d'autres termes, inférer stipule que le lecteur devine ce que l'auteur veut communiquer à partir de ce qui est écrit, comme s'il lisait entre les lignes. Par exemple, dans la phrase *Les enfants décorent le sapin et emballent les cadeaux*, le lecteur comprend qu'il est question de la fête de Noël. L'auteur ne l'a pas mentionné mais il a suffisamment écrit d'informations pour que le lecteur comprenne le sens de la phrase. Selon Lafontaine (2003), plusieurs lecteurs, même à la fin du primaire, sont persuadés que la réponse à une question de compréhension est systématiquement écrite dans le texte. Il devient alors complexe pour eux de développer l'habileté à inférer puisqu'ils ne retrouvent pas les informations dans le texte leur permettant de comprendre le message de l'auteur. Ils ne vont pas au-delà de ce qui est écrit dans le texte. Selon Goigoux (2003), tous les élèves font des inférences quelque soit leur niveau de compétence. Toutefois, les plus faibles ont du mal à se les représenter et à les interpréter, tandis que les meilleurs vont plus facilement les conserver en mémoire jusqu'à ce qu'ils repèrent des informations dans le texte leur permettant de confirmer leur hypothèse.

### **Les macroprocessus**

Les macroprocessus renvoient à la compréhension du texte ainsi que l'élaboration de liens permettant de faire du texte un tout cohérent. Ils comprennent l'identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure du texte.

En ce qui concerne l'idée principale, elle correspond à une information importante à partir de laquelle le texte est construit. Giasson (2007) mentionne qu'il existe deux catégories d'informations importantes : l'information textuellement importante puisque l'auteur la présente comme telle et l'information contextuellement importante parce que le lecteur la considère importante, selon son intention de lecture. L'idée principale varie selon les types de textes. On ne recherchera pas les mêmes informations importantes dans un texte informatif que dans un récit. Elle peut être exprimée de différentes façons et peut s'insérer dans le texte à différents endroits, soit au début, au milieu ou à la fin du texte.

Pour ce qui est du résumé, il comporte trois éléments essentiels (Laurent, 1985, cité par Giasson, 2007). D'abord, il faut demeurer fidèle à la pensée de l'auteur et le résumé doit contenir les informations essentielles du texte ; c'est le maintien de l'équivalence informative. Le résumé doit aussi comporter la même information que le texte entier mais avec moins de mots, ce qui signifie que les informations secondaires ou redondantes doivent être éliminées ; c'est l'économie des moyens. Enfin, le résumé doit tenir compte de l'auditoire à qui s'adresse le texte dans sa façon d'insérer les éléments importants ; c'est l'adaptation à une situation nouvelle de communication. Toutefois, le résumé suppose que l'apprenant travaille sur le produit de sa compréhension du texte ce qui pourrait signifier que le résumé ne fait pas réellement partie de la compréhension en lecture mais serait plutôt un prolongement ou un transfert de connaissances liées à la compréhension du texte.

Enfin, l'utilisation de la structure du texte est l'habileté à tenir compte de la façon dont sont organisées les idées à l'intérieur du texte, qu'il soit de type narratif ou informatif, pour mieux comprendre et retenir l'information.



## Les processus d'élaboration

Les processus d'élaboration permettent au lecteur de surpasser le texte en faisant des inférences non prévues par l'auteur. Irwin (1986, citée par Giasson, 2007) identifie cinq types de processus d'élaboration : faire des prédictions, se former une image mentale, réagir émotionnellement, raisonner sur le texte et intégrer l'information nouvelle aux connaissances antérieures.

Les prédictions concernent les hypothèses que le lecteur fait sur ce qui arrivera dans le texte. Ce sont des prédictions sur les idées et non les mots qui vont suivre. Donc, elles se situent au niveau du texte, et non de la phrase.

L'imagerie mentale est la capacité à se créer une image mentale à partir des informations contenues dans le texte. Selon Long et al. (1989, cités par Giasson, 2007), l'imagerie mentale intervient de plusieurs façons en lecture. Elle augmenterait la capacité de la mémoire de travail pendant la lecture puisqu'elle permet de réunir un grand ensemble de détails. Elle faciliterait également la création d'analogies ou de comparaisons. L'imagerie mentale permettrait de structurer et mémoriser les informations tirées de la lecture. Enfin, elle augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir de la lecture. Il est à noter cependant que lorsque Giasson utilise le terme d'imagerie mentale, elle fait exclusivement référence à des images de nature visuelle. En ce sens, sur la nature des images mobilisées dans la lecture, l'approche de la gestion mentale pourrait apporter quelques compléments.

Les réponses affectives sont les réactions émotives du lecteur face à un texte. Le lecteur engagé émotionnellement dans un texte est plus actif et augmente ainsi ses chances de comprendre et de retenir les informations contenues dans le texte. Toutefois, la réponse

affective peut aussi modifier la compréhension du texte dans le sens où un élément qui n'est pas central dans le texte peut devenir plus important que l'idée principale seulement parce que le lecteur y réagit émotionnellement.

Le raisonnement renvoie aux habiletés permettant au lecteur d'utiliser son intelligence pour traiter, analyser et critiquer le contenu du texte. Il est effectivement important que le sujet soit en mesure d'exercer un jugement critique face au texte. Tout comme il est important qu'il soit apte à transférer, dans des situations de la vie quotidienne, les informations qu'il a retenues du texte. Pour ce faire, le lecteur doit être habile à distinguer un fait d'une opinion, à évaluer la crédibilité de la source et à réagir à l'aspect connotatif du vocabulaire de l'auteur. Comme pour le résumé, cette habileté est plus ou moins en lien avec la compréhension proprement dite. Elle fait, selon nous, plutôt référence au travail du lecteur sur le produit de sa compréhension. En effet, la façon dont est présenté ici le raisonnement dépasserait la compréhension du texte stricto sensu.

Enfin, pour ce qui est de l'intégration de l'information nouvelle aux connaissances antérieures au cours d'une lecture, un lecteur habile le fait automatiquement. En situation de lecture, utiliser une partie de ses connaissances antérieures fait partie des microprocessus, des processus d'intégration et des macroprocessus (Giasson, 2007). Toutefois, il arrive que certains lecteurs établissent des liens entre le texte et leurs connaissances antérieures qui ne sont pas nécessaires à la compréhension du texte. Dans ce cas, il s'agit de processus d'élaboration. Par exemple, un élève qui lit un texte qui porte sur les sports d'hiver peut lui rappeler sa dernière fin de semaine de ski. Ce lien qu'il établit n'est pas indispensable à la compréhension du texte. Cependant, il faut être conscient que certains lecteurs auront tendance à se perdre dans leurs élaborations et s'éloigneront de leur intention de lecture. Tandis que, pour d'autres élèves, des élaborations adéquates peuvent faciliter la rétention de l'information (Giasson, 2007).

### Les processus métacognitifs

La métacognition fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus (Giasson, 2007). Ainsi, les processus de métacognition gèrent la compréhension du texte et permettent au lecteur de s'adapter au type de texte et au contexte. Ils concernent la capacité à se rendre compte de la perte de compréhension et de faire les efforts nécessaires pour remédier à la situation, c'est-à-dire d'utiliser les stratégies adéquates pour réparer la perte de la compréhension. C'est le processus d'autogestion de la compréhension. Les processus métacognitifs comprennent également l'utilisation de stratégies facilitant l'acquisition de nouvelles connaissances à partir du texte.

La variable lecteur du modèle de Giasson démontre que pour favoriser la compréhension en lecture, l'élève doit développer des connaissances langagières telles phonologiques, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques, mais il doit aussi posséder un bon bagage de connaissances antérieures. À cela s'ajoute la capacité à identifier les mots, soit le décodage et la reconnaissance immédiate qui éventuellement amènera la fluidité en lecture. Toutefois, l'identification des mots ainsi que la fluidité en lecture ne sont pas suffisantes pour accéder à la compréhension d'un texte puisqu'un élève peut très bien lire un texte sans nécessairement en comprendre le sens (Martel et Lévesque, 2009). Ainsi, les lecteurs doivent également développer des stratégies cognitives et métacognitives leur permettant de saisir le sens du texte et de gérer leur compréhension. Pour plusieurs auteurs (Antoniou et Souvignier, 2007, cités par Martel et Lévesque, 2009, Giasson, 2011 et Goigoux, 2003), les difficultés de compréhension en lecture seraient attribuables à une mauvaise utilisation des stratégies. Ils en possèdent peu et ne savent pas quelles stratégies utiliser. Pour Goigoux (2003), les faibles lecteurs surutilisent les stratégies d'identification des mots un à un et traitent chaque phrase de façon isolée. Ils ne font pas du texte un tout cohérent. De plus, les lecteurs en difficulté présenteraient de faibles compétences à identifier les idées principales d'un texte, à inférer, à intégrer les nouvelles connaissances à

leurs connaissances antérieures et à gérer leur stratégies métacognitives lors de la lecture (Gajria *et al.*, 2007, cités par Martel et Lévesque, 2009). Pour Giasson (2011), il est donc nécessaire de guider ces élèves en leur enseignant ces stratégies pour qu'ils disposent de tous les outils afin de s'engager avec plus de facilité dans la compréhension d'un texte.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux difficultés de lecture dans le cadre de leurs travaux de recherche. Van Grunderbeeck s'est beaucoup impliquée dans des recherches concernant les difficultés en lectures chez des élèves de différents groupes d'âges. Elle a, entre autres, effectué ses recherche sur l'élaboration des différents profils de lecteurs en difficulté. Van Grunderbeeck (1997) en a identifié six pour les élèves du primaire.

Le premier profil est le lecteur centré exclusivement sur le code. En situation de lecture, le lecteur prend un temps excessif pour effectuer la tâche demandée. Il perd de vue l'intention de lecture et n'arrive pas à réaliser la tâche convenablement. Il reconnaît peu de mots globalement. Si l'on cache un mot dans une phrase, il devient désespéré et ne parvient pas à faire d'hypothèse selon le contexte sémantique pour trouver ce mot manquant. Lorsqu'il doit lire oralement, il arrive à lire lentement tous les mots. Il se concentre à déchiffrer les mots en syllabes. On remarque plusieurs erreurs comme l'inversement de lettres (b-d, p-q), le non-respect des règles des consonnes (c, s, g), la confusion entre des mots qui se ressemblent graphiquement (montagne, montage). Il ne corrige pas ses erreurs puisqu'il ne cherche pas le sens de ce qu'il lit. En fait, le lecteur correspondant à ce profil utilise exagérément la stratégie graphophonétique et ne se sert que très rarement des autres stratégies. Il n'a pas compris que la lecture est une recherche de sens puisqu'il ne vérifie pas si ce qu'il lit fait sens.

Le deuxième profil est le lecteur centré exclusivement sur le sens. Contrairement au profil précédent, le lecteur est à l'aise en situation de lecture puisqu'il utilise ses connaissances sur le sujet du texte et des indices du contexte pour prévoir les éléments nécessaires pour la réalisation de la tâche. Il est un devineur. Il se sert des indices extralinguistiques et les indications apportées dans la mise en situation pour deviner les mots. Il reconnaît tout de même plusieurs mots globalement et y recourt pour deviner ceux qui les entourent. Les erreurs qu'il fait sont acceptables car elles ne changent pas le sens de la phrase malgré les différences à l'écrit. Par exemple, il lit «vélo» au lieu de «bicyclette». Le lecteur ne s'aperçoit pas de ses erreurs. Bref, il a beaucoup de difficulté à découper les mots en syllabes et à utiliser la stratégie graphophonétique. Il utilise fréquemment la stratégie sémantico-contextuelle et la reconnaissance immédiate des mots. Toutefois, il ne vérifie pas ce qu'il vient de lire en faisant appel au décodage des mots.

Le lecteur du troisième profil étant celui qui est centré sur la reconnaissance lexicale n'est pas guidé par la recherche de sens. Il lit par «bonds», c'est-à-dire qu'il repère les mots qu'il connaît ou croit reconnaître. Les mots qu'il lit existent mais ils ne correspondent pas toujours à ce qui est réellement écrit. De plus, il ne cherche pas à vérifier l'exactitude de son déchiffrement. Il confond les mots ayant des indices graphiques semblables, par exemple, il lit «bateau» au lieu de «gâteau». Bref, il fait trop souvent appel à la reconnaissance visuelle immédiate des mots sans se soucier du sens. Il néglige les autres stratégies. Puis, il ne vérifie pas l'exactitude de sa lecture.

Le quatrième profil est le lecteur qui est centré en priorité sur le code. Il utilise la stratégie graphophonétique pour découvrir le début des mots. Ensuite, il devine la fin des mots sans tenir compte du sens. Il ne recourt ni au sens ni au code pour vérifier ses hypothèses. Ainsi, il peut lire «partir» au lieu de «parcourir».

Le cinquième profil étant le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens correspond au lecteur qui utilise le décodage ou le sens pour identifier un mot mais qui ne fait jamais interagir ces deux stratégies. Donc, s'il utilise la stratégie centrée sur le sens, il lit «livre» au lieu de «bouquin» et il peut changer de stratégie, plus loin dans le texte, et lire «jitare» au lieu de «guitare» en étant centré sur le code. Bref, il utilise de bonnes stratégies, sans toutefois, les faire interagir.

Enfin, le dernier profil est celui du lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification. Le lecteur essaie d'identifier un mot en faisant interagir le code et le sens. Toutefois, il ne se réfère qu'au contexte qui précède le mot à découvrir ou à la phrase au lieu de faire appel à l'ensemble du texte. Il peut lire «il porte un chapeau rouge» à la place de «il porte un chandail rouge». Le lecteur ne vérifie ni par le code ni par le sens l'exactitude de son hypothèse. Il possède de bonnes stratégies mais ne vérifie pas ses hypothèses.

Les deux derniers profils représentent les lecteurs en bonne voie de maîtriser les principes de base en lecture. Il ne leur reste qu'à apprendre à faire interagir les différentes stratégies. Pour ce qui est des lecteurs des autres profils, un plan d'intervention adapté à leurs besoins est nécessaire pour contrer leurs difficultés.

Dans l'avancement de ses recherches, Van Grunderbeeck (2000) a regroupé les différents profils lecteurs en difficulté en deux catégories ; les élèves débutants et les élèves avancés.

Pour ce qui est des élèves débutants, elle a identifié quatre profils. Il y a celui qui décode, fait correspondre les graphèmes et les phonèmes en faisant plusieurs erreurs et ne recherche pas le sens de ce qu'il lit. Il y a aussi celui qui tente de deviner le sens du texte à partir des illustrations, de quelques mots reconnus ou de la mise en situation introduite par l'enseignante. Le troisième profil est celui de l'élève qui dit des mots à partir du déchiffrage de la première syllabe, de la reconnaissance de certaines lettres dans un mot ou de la configuration du mot. Toutefois, les mots qui se suivent n'ont pas de liens entre eux. Puis, le dernier profil est celui qui utilise plusieurs stratégies sans les faire interagir. Le constat qui se dégage de ces quatre profils est que les élèves utilisent seulement une ou deux stratégies de lecture et ne vérifient pas l'exactitude de leur lecture à l'aide d'autres stratégies. Ils sont peu flexibles.

Chez les élèves avancés, la reconnaissance des mots est acquise. C'est le stade où les difficultés de compréhension apparaissent. Van Grunderbeeck (2000) identifie cinq profils. D'abord, celui qui comprend ce qui est écrit mais a de la difficulté à inférer. Il ne comprend pas les relations implicites entre les différentes parties d'un texte. Ensuite, il y a celui qui ne comprend qu'un seul type de texte. Le troisième profil représente l'élève qui comprend globalement un texte mais il ne retient pas les éléments particuliers ou les détails présents dans un texte. Celui dont la compréhension se limite à la phrase représente le quatrième profil. Il ne comprend pas les relations entre les phrases à l'aide d'anaphores ou de connecteurs. Il ne saisit pas les liens entre les différentes parties du texte. Finalement, il y a celui qui ne distingue pas l'information essentielle de l'information superflue. Il s'attarde aux détails et ne tient pas compte des informations importantes.

Bref, ces difficultés dans l'apprentissage de la lecture peuvent entraîner d'autres difficultés, notamment dans la compréhension de la lecture. En effet, si les lecteurs ne

maitrisent pas suffisamment les habiletés impliquées dans la compétence à lire, leur compréhension en sera affectée.

### **2.1.2 La variable texte**

La variable texte concerne le matériel à lire qui comporte trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. Premièrement, l'intention de l'auteur détermine l'orientation de la structure et du contenu du texte. Tout dépend si l'auteur veut, par exemple, informer, distraire ou inciter ses lecteurs. Deuxièmement, la structure représente l'organisation des idées dans un texte. Troisièmement, le contenu fait référence au thème et aux concepts présentés dans un texte. La structure et le contenu sont interreliés puisque l'auteur déterminera la structure selon le contenu qu'il veut transmettre. À titre d'exemple, si l'intention de l'auteur est d'informer ses lecteurs, alors il optera pour une structure comportant une introduction, un développement et une conclusion. De plus, le contenu du texte sera formé de faits, de statistiques. Tandis que s'il souhaite distraire ses lecteurs, il pourra s'orienter vers le texte narratif dont la structure est composée d'une situation initiale, d'un élément déclencheur, de péripéties, d'un dénouement et d'une situation finale, puis le contenu sera appuyé de personnages, de fiction.

### **2.1.3 La variable contexte**

La variable contexte comprend les éléments qui influencent la compréhension du texte. On distingue trois contextes : psychologique, social et physique. Le contexte psychologique renvoie aux conditions conatives du lecteur : son intérêt pour la lecture du texte, sa motivation et son intention de lecture. Cette dernière a beaucoup d'importance puisqu'elle détermine la façon dont le lecteur abordera le texte, ce qu'il en comprendra et en retiendra. Pour ce qui est du contexte social, il comprend toutes les formes d'interactions et d'interventions faites par le lecteur, les pairs et l'enseignant autour d'une situation de lecture, qu'elle soit individuelle ou en groupe. À ce propos, certains auteurs



affirment que la discussion autour d'une lecture est l'une des pratiques pédagogiques les plus appropriées afin de favoriser le développement de compétences pour construire le sens d'un texte (Terwagne *et al.*, 2002, cité par Lafontaine, 2003). Pour l'élève, le fait de confronter sa compréhension à celle des autres peut consolider sa compétence en lecture. Finalement, le contexte physique renferme toutes les conditions matérielles lors du déroulement de la lecture, que ce soit le niveau de bruit, la température ambiante ou encore la qualité de la reproduction du texte à lire.

Les problèmes de lecture se développent quand l'une des variables ne joue pas son rôle dans la situation de lecture pendant une longue période temps (Saint-Laurent *et al.*, 1995). Par exemple, un élève qui est amené à lire des textes qui ne sont pas à son niveau pendant une longue période éprouvera des difficultés de lecture.

Ce modèle de compréhension en lecture s'avère fort intéressant et présente avec justesse les nombreux aspects en jeu de la compréhension en lecture. Il démontre que les variables qui y sont présentées sont en constante interaction. En effet, une bonne compréhension d'un texte sera obtenue si les variables sont bien imbriquées les unes aux autres. Dans un contexte scolaire, il peut être profitable et pertinent d'en prendre compte en présence d'élèves en difficulté de compréhension de lecture afin d'améliorer leur compréhension. L'intervenant peut user de ce modèle puisqu'il met en évidence toutes les variables qui sont présentes dans l'acte de comprendre un texte. Le modèle de Giasson amène de bonnes pistes pour un enseignant qui prépare une situation de lecture afin de l'aider à bien la bâtir. Il sera en mesure de préciser comment il peut intervenir avant, pendant et après la lecture et sur quels éléments il doit davantage insister pour faciliter la compréhension de ses élèves. L'enseignant peut également utiliser un approche complémentaire afin d'enrichir davantage la compréhension des élèves. Il s'agit de l'approche de la gestion mentale dont l'explicitation sera traitée dans la prochaine section.

## 2.2 L'APPROCHE DE LA GESTION MENTALE

Élaborée par Antoine de La Garanderie (1997 ; 2002 ; 2004 ; 2006), l'approche de la gestion mentale identifie et analyse les processus mentaux des sujets en situation d'apprentissage scolaire mais aussi de la vie quotidienne. Elle permet à l'apprenant de se rencontrer avec lui-même et de découvrir les ressources mentales qu'il construit pour élaborer ses connaissances. Elle a pour objectifs de mener à la connaissance de soi, d'élargir ses compétences et de mener à l'autonomie. Bref, elle amène l'apprenant à développer des compétences qui faciliteront ses apprentissages, particulièrement chez les élèves en difficulté scolaire. D'ailleurs, la principale valeur qui se dégage de cette approche est que tous les enfants peuvent réussir.

### 2.2.1 Antoine de La Garanderie

Pour bien comprendre l'approche de la gestion mentale, il faut d'abord connaître le parcours scolaire de son fondateur, Antoine de La Garanderie. Ce dernier fut un élève brillant, au cours de sa petite enfance, en remportant plusieurs prix d'excellence malgré un déficit auditif. Toutefois, vers l'âge de treize ans, son problème de surdité s'aggrave et lui occasionne des difficultés scolaires. Il faut préciser que son manque d'acuité auditive ne fut diagnostiqué qu'à l'âge de quatorze ans et il fut véritablement traité au cours de la quarantaine. C'est alors que La Garanderie apprit qu'il souffrait d'une otospongiose. Ses difficultés scolaires ont longtemps été perçues comme un manque d'attention ou de volonté plutôt que par un handicap auditif. Ainsi, son parcours scolaire parsemé d'embûches dus à ses problèmes d'audition a amené La Garanderie à développer une double conviction pédagogique : être attentif aux différences et aux particularités de chaque élève et permettre de se sortir de son complexe d'incapacité en valorisant ses réussites (Gaté et Payen de La Garanderie, 2007). La Garanderie s'intéresse à comprendre le fonctionnement de la vie mentale. C'est au cours de nombreux échanges avec plusieurs sujets qu'il analyse les différentes habitudes mentales de ceux-ci. À partir de ces échanges, il élabore la théorie de

la gestion mentale qui comporte de nombreux concepts. Dans l'élaboration de cette théorie, La Garanderie accorde une grande importance à la perspective phénoménologique. Effectivement, La Garanderie s'inspire de ce mouvement philosophique, fondé par Husserl, qui renvoie à la science des phénomènes. En fait, la phénoménologie peut se définir comme l'étude de ce qui apparaît à la conscience et elle s'intéresse à la description du vécu mental des sujets (Gaté *et al.*, 2009). La gestion mentale se rapproche de la phénoménologie dans la mesure où La Garanderie s'intéresse aux actes de connaissances. Il cherche à comprendre comment les sujets s'y prennent pour parvenir à une intuition de sens en situation d'apprentissage (Gaté *et al.*, 2009). Autrement dit, il souhaite découvrir quels sont les mouvements mentaux qu'opèrent les sujets pour accéder à la connaissance. C'est au moyen du dialogue pédagogique et de l'introspection qu'il est parvenu à dégager les structures de projets de sens qui animent les gestes mentaux. C'est également l'introspection qui lui a permis de comprendre que c'est par l'évocation que les sujets arrivent à construire le sens de leurs apprentissages. Ses travaux ont fait en sorte qu'il a pu établir différents profils mentaux à partir de ses échanges avec des sujets. Pour la Garanderie, il est aussi fondamental que les sujets prennent eux aussi conscience de leurs propres processus mentaux afin d'être en mesure d'agir sur leurs stratégies d'apprentissage. Donc, afin de saisir davantage cette théorie, les prochaines sections du cadre conceptuel se consacrent à l'explicitation des concepts de l'approche de la gestion mentale.

### **2.2.2 Perception, évocation et restitution**

Un des premiers constats de La Garanderie (1980), concernant l'élaboration de sa théorie de la gestion mentale, est que l'apprentissage est de nature évocative et non perceptive. «On ne comprendra rien à un texte [...] si l'on ne se donne pas l'image mentale de ce qu'on perçoit» (La Garanderie et Arquie, 1994 : 9). Autrement dit, pour favoriser la réussite d'un apprentissage, l'apprenant doit faire vivre l'objet d'apprentissage dans sa tête en se faisant une représentation mentale de celui-ci. Ainsi, La Garanderie distingue trois

étapes dans l'acte d'apprentissage qui mène à la connaissance : la perception, l'évocation et la restitution.

La première étape, la perception, signifie que l'apprenant, face à un objet d'apprentissage, se met en contact avec celui-ci au moyen de ses canaux sensoriels. Autrement dit, il prend connaissance de cet objet d'apprentissage à l'aide de ses cinq sens, c'est-à-dire, en le regardant, en l'écoutant, en le touchant, en le sentant ou, encore, en le goûtant. À cette étape, l'objet d'apprentissage, peu importe sa nature, est à l'extérieur du sujet. Bref, «la vie mentale commence quand on transforme le perçu en évoqué» (La Garanderie et Arquíé, 1994 : 9)

L'évocation, représentant la deuxième étape de l'acte de connaissance, consiste à donner une existence mentale à l'objet perçu. Elle permet à l'apprenant de rendre présent à l'intérieur, soit dans sa conscience, l'objet qui était encore à l'extérieur à l'étape de la perception. «L'évocation est le moyen dont dispose le cerveau pour effectuer un glissement du perceptif au cognitif, du dehors au-dedans, profitant ainsi des données venant de l'extérieur» (Coté *et al.*, 1998 : 10). L'évocation a deux visées : permettre de connaître l'objet d'apprentissage et permettre à la personne d'accéder à la connaissance (Coté *et al.*, 1998). Elle peut également être de deux natures (La Garanderie et Arquíé, 1994). D'abord, elle peut être spontanée, c'est-à-dire que l'apprenant n'est pas nécessairement conscient qu'il évoque une information en la faisant exister mentalement dans sa tête. Ensuite, elle peut être dirigée, ce qui signifie que l'apprenant évoque volontairement et de façon consciente une information afin de la rendre présente mentalement. Si l'on souhaite la réussite de l'évocation, quelle qu'en soit la nature, il importe d'inviter le sujet à être en projet d'évoquer avant même de percevoir. «Sans projet, on en reste à la simple perception; la vie mentale est au point mort» (La Garanderie et Arquíé, 1994 : 9). En effet, si l'apprenant souhaite maîtriser un objet d'apprentissage, il doit avoir le projet de s'en faire une représentation mentale en évoquant cet objet perçu. Ce qui fait du projet un élément

essentiel à la vie mentale. L'attention est également un élément primordial à l'évocation puisque comme le soulignent Chich *et al.* (1991), il n'y a pas d'attention sans projet d'évocation et peu d'évocations sont réussies sans projet d'utilisation. Bref, sans attention, aucun apprentissage n'est possible. Enfin, pour contribuer à la réussite de l'évocation, il faut laisser à l'apprenant le temps d'évoquer en lui accordant une période nécessaire pour prendre connaissance de l'objet d'apprentissage et le rendre présent mentalement. L'évocation étant indispensable pour acquérir un objet de connaissance, il importe de donner un temps d'évocation à l'apprenant et de le respecter (La Garanderie et Arquie, 1994).

Enfin, la dernière étape est la restitution qui est la réponse que le sujet s'est donné à lui-même ou à l'environnement. C'est le résultat de l'évocation. Cette réponse est conditionnée par l'évocation de l'objet d'apprentissage (Coté *et al.*, 1998). La restitution correspond à un codage de transfert et elle donne «une direction au traitement de l'information en vue d'une utilisation précise» (Chich *et al.* : 23).

Ainsi, la perception de l'objet d'apprentissage alimente l'évocation qui procure le sens de cet objet. Il importe de rappeler que la réussite de ce processus menant à la connaissance ne s'avère possible seulement si l'apprenant est attentif et en projet d'évoquer. La notion de projet est effectivement préalable à l'évocation du perçu.

### 2.2.3 La notion de projet de sens

Dans l'avancement de ses recherches, La Garanderie (2002) nomme désormais le projet comme le projet de sens. Le projet est une structure implicite qui vise à évoquer le perçu dans le but de lui assurer un statut mental (La Garanderie, 1987). En gestion mentale, le concept de projet est crucial puisqu'il «concerne une activité mentale qui se vit

à l'intérieur de la conscience, dirige du dedans, organise, structure, anticipe l'activité mentale» (Gardou et Aguilar, 1995 : 215). En effet, selon ces auteurs, il s'agit d'un projet mental qui se passe dans la conscience de l'apprenant. Le projet serait la structure interne que l'apprenant donne à une démarche mentale. Autrement dit, «sans projet mental, vous êtes comme quelqu'un qui se retrouverait perdu sans boussole dans une forêt et à qui l'on demanderait de marcher [...]. Sans direction, votre activité mentale risque de tourner à vide» (La Garanderie et Arquie , 1994 : 46). Effectivement, l'activité cognitive ne sera efficace que si elle met au commencement de son développement des structures déterminées de projets. La forme d'un projet est, en réalité, le sens qu'on lui donne (La Garanderie, 2002). Par exemple, un élève se dit : « *Pour être attentif, je dois évoquer ce que je perçois* ». Son projet est d'être attentif et le sens qu'il lui donne est d'évoquer le perçu. Le même principe s'applique aux autres gestes mentaux qui seront présentés ultérieurement.

Donc, être en projet d'évoquer est la condition nécessaire pour construire des représentations mentales. «C'est bien avant de percevoir qu'il convient d'être en situation de «projet», pour à l'avance «jeter devant soi» ce qu'on vise à capter pour soi» (La Garanderie, 1987 : 22). Pour y parvenir, «le sujet va *re-garder* ce qu'il voit avec le *projet* de se le donner en images mentales visuelles, va *é-couter* ce qu'il entend avec le *projet* de se le donner en images mentales auditives» (La Garanderie, 1987 : 21). Il est à noter que le sujet peut également évoquer auditivement un objet de perception visuelle comme il peut évoquer visuellement un objet de perception auditif, verbale ou tactile. De plus, le projet d'évoquer n'est possible que si le sujet est attentif.

Enfin, le projet donne une direction à l'activité mentale qui se manifeste sous formes d'habitudes mentales (Coté *et al.*, 1998). Ces dernières sont formées de deux concepts qui

seront définis dans les sections suivantes. Il s'agit des familles évocatives et des paramètres.

#### **2.2.4 Les familles évocatives**

Les familles évocatives se rapportent à des images mentales à partir desquelles les personnes construisent le sens de ce qu'elles perçoivent (Coté *et al.*, 1998). «Ces méthodes sont en fait de véritables habitudes mentales, puisqu'elles sont des formes de fonctionnement intérieures à la conscience et acquises» (La Garanderie, 1990 : 70). La Garanderie (2004) ajoute que l'être humain accède à la connaissance par trois voies possibles : visuelles, auditives et tactiles. Chaque individu possède ses propres habitudes évocatives et elles diffèrent de celles des autres. Il importe cependant de ne pas catégoriser un individu dans une seule famille évocative. Il est plutôt question de famille évocative dominante (La Garanderie et Arquié, 1994). Par exemple, une personne dont la famille première serait visuelle pourrait aussi se donner des images auditives ou tactiles comme complément à sa famille dominante. Il s'agit alors d'évocations mixtes.

Les sujets faisant partie de la famille évocative visuelle évoquent, majoritairement, à l'aide d'images mentales visuelles. Autrement dit, ces sujets transforment l'objet de perception en images mentales visuelles. Ces images peuvent avoir des contenus et des formes très variés et peuvent survenir spontanément ou non (Chich *et al.*, 1991). Il existe deux manières de procéder dans le traitement de l'information à l'intérieur de la famille évocative visuelle. D'abord, il y a les évocations visuelles directes ou en troisième personne. Ces dernières signifient que les sujets revoient mentalement ce qu'ils ont perçu tel quel, sans le modifier. Puis, les évocations auto-visuelles ou à la première personne correspondent à la manière dont procèdent les sujets qui sont impliqués dans leurs évoqués. En fait, ils personnalisent, transforment mentalement l'objet de perception afin de mieux se

l'approprier. Ils peuvent se voir présents dans ces images ou revoir les images qu'ils ont eux-mêmes produites (Chich *et al.*, 1991).

D'autres sujets s'appuient sur des évocations faites de sons ou de mots. Ils font parti de la famille évocative auditive. Le sujet qui évoque de façon auditive « a besoin de transformer le message perçu en un discours intérieur ou en sons, indépendamment de la source perceptive qui s'offre à lui » (Chich *et al.*, 1991 : 33). Les auteurs ajoutent que, tout comme les images visuelles, ces discours ou ces sons peuvent avoir des contenus et des formes très variés d'un individu à l'autre. On retrouve aussi deux formes de traitement de l'information au sein de la famille évocative auditive. D'une part, il y a les évocations auditives directes ou en troisième personne à l'intérieur desquelles les sujets réentendent mentalement les voix, les sons, les bruits ou les commentaires tels qu'ils les ont entendus, sans aucune modification. D'autre part, il existe également les évocations auto-auditives ou verbales, ou encore, en première personne. Ici, les sujets transforment avec leur propre voix, dans leurs propres mots, ce qu'ils ont perçu. Ils personnalisent le message de façon à le rendre plus clair pour eux.

La Garanderie et Arquie (1994), à l'intérieur de cette famille, distinguent une autre forme d'évocation auditive. Il s'agit des évocations verbales. En fait, elle représente les individus de la famille évocative auditive qui ont pris l'habitude de se donner des images mentales verbales de ce qu'ils perçoivent. Ce sont des auditifs en première personne. La distinction entre l'auditif et le verbal est que celui qui évoque auditivement réentend les sons ou les discours mentalement, tandis que celui qui évoque de façon verbale se redit mentalement les sons ou les discours qu'il entend avec, soit les voix de ceux qui les ont prononcés sans aucune transformation ou soit, avec sa propre voix, dans ses propres mots.



Dans l'avancement de ses travaux, La Garanderie a ajouté une troisième famille évocative. En effet, la famille évocative tactile correspond aux sujets qui «éprouvent l'exigence d'entrer en relation tactiles avec ce qu'ils visent à connaître» (La Garanderie, 2002 : 39). Autrement dit, ces sujets construisent le sens de ce qu'ils perçoivent à l'aide de mouvements mentaux que La Garanderie nomme «ressentis». Il ajoute que le mouvement est en quelque sorte prédominant dans les familles évocatives car il n'y a pas d'intuition de comprendre sans mouvement puisque dans les paroles et les images le mouvement est aussi présent (La Garanderie, 2002).

À titre d'exemple, un élève qui lit une phrase peut se la représenter mentalement de diverses façons. Celui qui fait partie de la famille évocative visuelle verra la phrase dans sa tête. Celui qui se situe dans la famille évocative auditive entendra la phrase dans sa tête, tandis que celui qui évoque verbalement s'entendra dire la phrase mentalement. Enfin, celui qui est dans la famille évocative tactiles, pourra s'imaginer accomplir les mouvements pour écrire la phrase. Voilà différentes façons de traiter l'information en situation d'apprentissage. La Garanderie (2002) affirme que certains individus réagissent toujours avec les mêmes habitudes évocatives, peu importe les circonstances. D'autres individus, par contre, changent d'habitudes évocatives selon les circonstances. «Des recherches approfondies ont montré qu'il existait quatre grands domaines de manifestations des évocations à l'intérieur desquels nos habitudes sont homogènes» (La Garanderie et Arquie, 1994 : 63). Ainsi, il est possible pour un individu d'évoquer de façon visuelle dans l'un des grands domaines, auditive dans un autre, tactile dans un troisième ou encore verbale dans le dernier. Ces grands domaines se nomment les paramètres. Un évoqué se situe toujours «à la fois dans une famille mentale qui indique la nature (visuelle, auditive, etc.) du codage intérieur et un paramètre qui désigne le domaine dans lequel nous exerçons notre gestion mentale (Gaté, 1998 : 90).

### 2.2.5 Les paramètres

Dans l'évolution de ses travaux, La Garanderie affirme que «toute opération de connaissance fait appel à des habitudes évocatives» (La Garanderie, 2002 : 15) qui sont nourries par des images, des mots, des mouvements. Il classe ces habitudes évocatives selon quatre paramètres. En fait, les paramètres correspondent aux contenus des évocations qu'elles soient auditives, visuelles, mixtes, verbales ou tactiles. Les deux premiers paramètres (P1, P2) renvoient à des opérations mentales simples, c'est-à-dire que le sujet se représente mentalement le contenu perceptif sans le modifier. Tandis que les deux derniers paramètres (P3, P4) font appel à des opérations mentales complexes dans lesquelles le sujet transforme l'objet de perception (La Garanderie, 1990).

Le paramètre un est le domaine du concret, du vécu, de la réalité (Coté *et al.*, 1998). Le sujet évoque des images mentales visuelles, auditives, verbales ou tactiles des personnes, des choses, des gestes ou des scènes du quotidien, sans les modifier.

Souvent sollicité dans le milieu scolaire, le paramètre deux fait référence aux apprentissages mécaniques qui déterminent les automatismes, particulièrement en ce qui concerne le langage et les chiffres (tables de multiplication, règles de grammaire). C'est le domaine du *par cœur*. «Ce qui est su en P2, l'est intégralement, en bloc » (Chich *et al.*, 1991 : 41). Autrement dit, le sujet ne modifiera pas ses évocations.

Le paramètre trois est celui de la logique, de la réflexion, bref, de tout ce qui est structuré (Chich *et al.*, 1991). Il renferme les évocations de rapports et de relations, de causes à effets, d'analogies, de déductions, de raisonnements, de catégorisations, etc. (Coté *et al.*, 1998). «Les évocations qui en relèvent permettent de comprendre, de réfléchir et d'acquérir des connaissances rationnelles » (La Garanderie et Arquié, 1994 : 65).

Enfin, le paramètre quatre renvoie à l'imagination et à la créativité. C'est, en fait, le domaine dans lequel les évocations «permettent d'innover, de prolonger, de modifier ou de transformer par l'établissement de relations originales entre les différents éléments perçus » (La Garanderie et Arquié, 1995 : 66).

Chaque personne tend à utiliser un paramètre préférentiel. Certaines personnes peuvent «s'adapter à toute forme de travail proposée et gérer avec souplesse le paramètre qui convient le mieux dans la résolution de tel ou tel problème » (Chich *et al.*, 1991 : 44). Pour d'autres, le paramètre dominant est tellement envahissant qu'il atrophie les autres.

Dans ses travaux, Gaté (1998) a retenu les paramètres un et deux afin de préciser les niveaux d'évocations ainsi que le projet de sens qui anime l'élève en présence de l'écrit. Il a identifié deux types d'évocations, soit concrètes et symboliques, qu'il a associés aux paramètres un et deux.

En lecture, le sujet, qui évoque en paramètre un, traite l'information au moyen d'évocations concrètes ce qui signifie que le «sujet rend présent dans son champ mental un aspect sensible ou tangible de la réalité, et le sens de cette réalité lui advient dans le prolongement de l'image qu'il produit ou reproduit» (Gaté, 1998 : 108). Il serait animé par un projet dirigé vers le signifié, c'est-à-dire par le contexte de la lecture. Gaté (1998) fait également le parallèle entre le paramètre deux et le type d'évocation qui s'y rattache ainsi que le projet de sens en lecture chez l'apprenant. Il affirme, qu'en situation de lecture, le sujet aborde le texte avec des évocations symboliques, c'est-à-dire, qu'il «utilise la médiation du signe en tant qu'élément perceptif abstrait, conventionnel et plus ou moins arbitraire, permettant l'acte de représentation par l'association d'un signifiant et d'un

signifié » (Gaté, 1998 : 108). Le projet de sens du sujet serait davantage orienté vers le signifiant, soit vers les indices graphiques.

Enfin, pour les quatre paramètres, «la stratégie mentale du sujet dépend du projet de sens qui l'anime » (Gaté, 1998 : 90) que ce soit d'être attentif, de mémoriser, de comprendre, de réfléchir ou, encore, d'imaginer.

### **2.2.6 Les gestes mentaux ou actes de connaissance : les principaux outils de la connaissance**

Les gestes mentaux sont des activités de la pensée dont on peut décrire la structure comme un geste physique et qui s'effectuent dans la conscience. La Garanderie en dénombre cinq : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination. Ce sont ces gestes mentaux qui mènent à la connaissance. C'est pour cette raison que La Garanderie (2002) les nomme actes de connaissance. Ils sont les principaux outils de la connaissance. La Garanderie (1987) affirme également que tout geste mental s'accompagne d'un projet de sens. Si un geste mental demeure sur le plan perceptif et qu'il n'est pas animé par le projet de se donner des images mentales, il ne pourra s'accomplir puisqu'il a besoin de prendre appui sur des contenus visuels, auditifs, verbaux ou tactiles pour s'activer.

#### **Le geste d'attention : acte de connaissance de ce qui est présent**

Le geste de l'attention est le déclencheur de tous les autres gestes mentaux. En effet, si l'apprenant n'est pas attentif, aucune acquisition de connaissances n'est possible puisque «l'objet de connaissance est le fruit de l'acte d'attention (La Garanderie, 2002 : 17)». Le geste de l'attention consiste à rendre présentes mentalement les choses que l'on perçoit dans le temps et dans l'espace, avec nos canaux sensoriels, grâce à des évocations visuelles.

auditives, verbales ou tactiles. Ce geste nécessite un temps d'évocation où l'apprenant fait des allers et retours entre l'objet de perception et l'objet mental, «c'est-à-dire, le *re-garder* pour me le *re-réexprimer* par des images ou des mots» (La Garanderie, 2002 : 78). De plus, l'attention se mobilise seulement si l'apprenant est en projet d'être attentif. Ce projet doit être clairement défini afin que l'apprenant oriente sa pensée dans la bonne direction. La Garanderie (1997) a identifié trois étapes dans ce qu'il convient de faire pour accomplir correctement le geste de l'attention. D'abord, l'apprenant doit se mettre en projet d'évoquer ce qu'il a à percevoir. Ensuite, il évoque au moyen d'images visuelles, auditives, verbales ou tactiles. Enfin, il constitue l'objet mental grâce à ses évoqués. La Garanderie (1997) a également identifié les causes de l'inattention. Des problèmes de vue ou d'audition affecteraient la capacité d'attention du sujet. L'ignorance, c'est-à-dire que le sujet ne sait pas ce qu'il doit faire pour être attentif, est aussi une cause de l'inattention. L'émotivité peut aussi venir troubler l'attention due à cause de réactions de peur ou d'insécurité affective face à l'évocation. Enfin, il y a aussi des apprenants qui sont tellement obnubilés par l'idée d'être attentifs qu'ils en oublient d'appliquer le geste d'attention selon sa structure de projet de sens ce qui peut entraîner le sujet vers de mauvaises associations de l'objet de perception.

Enfin, tous les actes de connaissance doivent leur réussite au sens de l'intention qui les guide puisque :

L'être humain qui donne sens à son intention d'être attentif celui d'écouter, de regarder, de manipuler pour évoquer en images ou en mots ce qu'il perçoit ainsi, pour constituer grâce à ces images ou à ces mots un objet de connaissance, ne peut ne pas être attentif (La Garanderie, 2002 : 25)

Enfin, une fois que le geste d'attention est activé, l'apprenant peut alors appliquer tous les autres gestes mentaux. En effet, le geste d'attention est la condition essentielle pour la mise en œuvre de tout geste mental.

### **Le geste de mémorisation : acte de connaissance du passé**

La Garanderie définit le geste de mémorisation comme «un projet de tenir à la disposition de son avenir ce qu'on est en train de vouloir acquérir» (La Garanderie, 1993 : 79). Il consiste « à partir d'un objet de perception, à réaliser un codage mental et à placer cet évoqué dans une situation de réutilisation (Chich *et al.*, 1991 : 68)». La Garanderie (1993) insiste sur le fait que le lieu de conservation des souvenirs se trouve dans l'imaginaire d'avenir. Il affirme aussi que «la mémoire [...] concernerait la conservation du passé et [...] trouve son lieu de concrétisation dans l'imaginaire d'avenir» (La Garanderie, 1993 : 80). Selon l'auteur (1997), «le passé ne sera mémorisé que si, au moment où on le vit au présent, on lui donne pour sens de «pouvoir être» retrouvé dans l'avenir» (La Garanderie, 1997 : 158). Par exemple, l'élève qui doit mémoriser une phrase lue, l'évoque en images ou en mots en s'imaginant, dans l'avenir, en train de la réciter. Ainsi, « [...] cette forme donnée à sa lecture dont le but est de passer à l'acte de récitation est celle qui est nécessaire pour que la mémorisation s'effectue» (La Garanderie, 2002 : 16).

Certaines étapes sont nécessaires à la réussite du geste de mémorisation puisqu'il se divise en trois temps. Le sujet doit obligatoirement effectuer ces trois étapes s'il souhaite mémoriser correctement une information ou un objet d'apprentissage. D'abord, le sujet doit absolument appliquer le geste d'attention selon sa structure de projet de sens, c'est-à-dire qu'il se place en situation de perception avec le projet d'évoquer. Ensuite, il projette dans l'avenir ce qu'il souhaite conserver de ses évocations. Donc, il s' imagine dans une situation où il aura besoin de ce qu'il est en train d'apprendre. Enfin, il procède à des allers

et retours entre le perçu et l'évoqué jusqu'à ce qu'il se soit approprié l'information à mémoriser (Chich *et al.*, 1991).

Bref, mémoriser, c'est évoquer en anticipant l'utilisation future de l'information. Autrement dit, le geste de mémorisation consiste à faire exister mentalement par des évoqués visuels, auditifs, verbaux ou tactiles dans un imaginaire d'avenir ce que l'on souhaite conserver de l'objet de perception (La Garanderie, 1997).

### **Le geste de compréhension : acte de connaissance de l'intelligibilité du connu**

La compréhension en lecture constituant l'objet essentiel de cette recherche, le geste de compréhension décrit par La Garanderie sera maintenant présenté, et cela plus largement que les autres gestes mentaux.

Comprendre, c'est s'approprier le sens de l'objet de perception en le faisant exister mentalement, c'est-à-dire, en l'évoquant à l'aide d'images mentales visuelles, auditives, verbales ou tactiles. «La compréhension est le fruit d'un geste parfaitement bien défini par le projet de se donner, redonner en évocations répétées l'objet perçu dans le but de le saisir de mieux en mieux» (La Garanderie, 1987 : 44). Elle n'est pas le résultat de la perception mais bien de l'évocation (La Garanderie, 1987). Ce n'est pas ce que l'on voit ou entend qui produit la compréhension mais plutôt la traduction que l'on en fait mentalement. Par exemple, il est possible de mémoriser une phrase sans même en comprendre le sens. De plus, une seule écoute ou un seul regard n'apporte pas une compréhension immédiate. Pour améliorer la construction de sens, l'apprenant devra confronter les objets de perception de l'objet de compréhension qu'il s'en donne. Ce sont les allers et retours entre la perception et l'évocation qui amèneront une meilleure compréhension. Un temps d'évocation est nécessaire pour produire une compréhension.

Une condition essentielle à la compréhension est le geste de l'attention. Pour accéder à l'intuition de sens par le geste de compréhension, il importe que le geste d'attention soit appliqué afin que l'objet de perception existe mentalement. De plus, la compréhension ne se produira que si le sujet est en projet de comprendre.

Comme il a été mentionné, la compréhension est le résultat de l'évocation. Toutefois, ce ne sont pas toutes les évocations qui apportent la compréhension. Certaines évocations assurent davantage la compréhension telles les évocations de compréhension qui «impliquent [...] la conservation du perçu, puisque c'est son apport qu'il faut comprendre» (La Garanderie, 1987 : 29). La Garanderie (1987) en distingue deux formes : la compréhension par évocation spontanée et la compréhension par évocation dirigée.

Les évocations spontanées se définissent comme des évocations qui «surgissent spontanément dans la conscience des apprenants sans que ces derniers n'aient le projet explicite de donner du sens» (Martel, 2004 : 59). Les évocations spontanées produisent une compréhension immédiate sans que les sujets n'appliquent le geste de compréhension. Cela est dû au fait que les apprenants possèdent les connaissances nécessaires pour donner du sens à l'objet de perception. Par exemple, pour la phrase : «Les perséides que j'ai observés étaient magnifiques.», les sujets qui évoquent à l'aide d'images mentales visuelles verront spontanément les étoiles dans le ciel. L'image fait le sens de la phrase. Tandis que les sujets qui évoquent auditivement ou verbalement, réentendent ou se répètent spontanément la phrase jusqu'à ce qu'elle fasse sens.

Les évocations dirigées de compréhension «font appel à un projet déterminé et méthodique de se redonner l'information à percevoir afin de lui donner du sens» (Martel, 2004 : 59). Elles sont appelées évocations dirigées parce que les apprenants décident



intentionnellement d'être attentifs et cherchent l'intuition de sens de l'objet de perception à travers des évoqués donnés qu'ils comparent et mettent en relation. La compréhension par évocation dirigée se définit comme une intuition de sens qui «s'effectue lorsque le sujet remontera de la question de l'énoncé à l'objet culturel qu'il est censé avoir acquis et qu'il doit choisir entre d'autres» (La Garanderie, 1987 : 45). Par exemple, lorsque le sujet doit construire le sens d'une phrase lue.

Comprendre n'a pas la même signification pour tous. Dans le projet de compréhension, La Garanderie (1987), identifie deux types de formes de projet de sens à l'intérieur des évocations dirigées: les formes visées et les formes visantes. Ces formes de projets finissent par devenir de véritables habitudes mentales. Ces habitudes sont ancrées chez les sujets et se développent sans qu'ils en soient réellement conscients.

Il existe deux types de formes visées : la compréhension-application et la compréhension-explication.

L'acte de compréhension s'accomplit par des évocations animées par un projet déterminé (compréhension-application, compréhension-explication). Ces évocations sont composées d'images visuelles ou auditives qui sont la reproduction des objets perçus ou leur interprétation (La Garanderie, 1987 : 55).

Pour certains, comprendre c'est appliquer, pour d'autres, c'est expliquer. Les sujets qui fonctionnent en appliquant chercheront comment faire pour appliquer l'objet de perception. Ils tenteront de saisir le sens de ce qu'il convient de faire pour mener à bien la conduite d'un exercice ou d'un problème, sans se soucier de l'origine de la règle (La Garanderie, 1997). Ils sont essentiellement guidés par la recherche du «comment faire» (Martel, 2004).

Par exemple, pour saisir une règle de grammaire, les sujets tenteront de l'appliquer. Ces individus développeront de l'efficacité et une bonne adaptation aux exercices mais seront en situation d'échec lorsqu'ils auront à argumenter ou donner des raisons aux choses ou aux êtres (La Garanderie, 1997). Les individus qui fonctionnent en expliquant, quant à eux, chercheront à comprendre en s'expliquant l'objet de perception. Ils tentent de comprendre les raisons qui expliquent l'application (La Garanderie, 1997). Ceux-ci sont essentiellement guidés par la recherche du «pourquoi» (Martel, 2004). Par exemple, le sujet placé devant une règle de grammaire tentera de se l'expliquer afin d'en saisir le sens pour l'appliquer. Les individus de cette catégorie sauront argumenter mais seront en situation d'échec lorsqu'ils auront à appliquer (La Garanderie, 1997).

Pour ce qui est des formes visantes, elles correspondent aux «formes par lesquelles s'exécute l'acte de compréhension» (La Garanderie, 1987 : 53). Il en existe deux : les visées de reproduction ou de transformation. Certains sujets, pour arriver à une compréhension, se redonnent mentalement l'objet de perception, tel qu'il a été vu ou entendu, sans aucune modification. Ces évocations peuvent aussi être qualifiées d'évocations à la troisième personne ou indirectes (Martel, 2004). D'autres sujets, pour saisir le sens de l'objet de perception, transformeront à leur manière ce qu'ils ont vu ou entendu pour se le donner mentalement. Ils ne comprennent que s'ils personnalisent cette perception. Ces évocations peuvent également être appelées évocations à la première personne ou directes (Martel, 2004).

La Garanderie (1997) affirme que pour comprendre, il doit nécessairement se produire une confrontation, une comparaison entre les évoqués de l'objet de perception et ce qui est à comprendre. Pour en arriver à une compréhension, certaines personnes dégageront les similitudes entre l'objet à saisir et la représentation mentale qu'elles en ont. (Par exemple : *C'est comme...*). Ce sont les consciences composantes. À l'inverse,

d'autres individus chercheront à dégager les différences pour comprendre (Par exemple : *C'est le contraire de ...*). Ce sont les consciences opposantes.

La Garanderie (1997) mentionne que le projet de compréhension a besoin de se donner en objet de sens, soit de façon séquentielle, spatiale ou les deux. L'évocation du temps ou de l'espace est primordiale pour accéder à l'intuition de sens des êtres et des choses qui composent le monde. Les sujets qui évoquent à l'aide d'images mentales visuelles auraient tendance à se donner des représentations spatiales pour comprendre les choses. Tandis que ceux qui évoquent de façon auditive ordonneraient dans le temps ce qu'ils cherchent à saisir.

En terminant, le geste de compréhension ne peut être possible sans appliquer le geste de réflexion. L'un ne va pas sans l'autre bien que chacun ait quand même sa spécificité.

### **Le geste de réflexion : acte de connaissance du rapport de l'intelligibilité entre le connu passé et le connu présent**

En gestion mentale, le geste de réflexion se définit comme le geste par lequel des acquis culturels antérieurs seront utilisés afin de construire la compréhension d'une situation plus ou moins complexe, théorique ou pratique (La Garanderie, 1989).

Le geste de réflexion suppose la mise en œuvre de gestes mentaux multiples (gestes de l'attention, de la mémorisation et de la compréhension). En effet, la réflexion est une opération mentale qui s'effectue en trois temps. Comme le mentionne Chich *et al.* (1991), il faut d'abord appliquer le geste de l'attention dans lequel le sujet évoque le problème dans le but de s'en faire une image bien précise. Ensuite, il fera appel, en recherchant dans sa

mémoire, à des évoqués appris, utilisés, mémorisés antérieurement qui seront susceptibles d'être utiles dans la résolution du problème. Puis, le sujet devra confronter les évoqués du problème et les évoqués antérieurs, en effectuant des allers et retours mentaux, jusqu'à ce qu'il arrive à construire l'intuition de sens lui permettant de résoudre le problème. La Garanderie (1997) affirme que la réflexion est le moyen d'accéder à l'intuition de sens.

Selon La Garanderie (1997), la capacité de transfert, c'est-à-dire être en mesure d'appliquer les évoqués antérieurs à diverses situations est fondamental dans le geste de réflexion.

Au moment de l'acquisition de connaissances, que ce soit des connaissances théoriques ou pratiques, que ce soit des connaissances d'idées, d'arguments ou de méthodes, il faut qu'ils soient acquis avec un sens de projet qui ouvre, non pas seulement à la possibilité de les redonner comme tels, mais à une finalité de compréhension, d'adaptation, de confrontation à de l'inédit, de telle sorte que tous ces acquis soient au service de l'intuition de sens (La Garanderie, 1997 : 246).

C'est ce qui complète l'explicitation du geste de réflexion. Il ne reste qu'un seul geste mental à présenter soit le geste d'imagination.

### **Le geste de l'imagination : acte de connaissance par lequel l'inconnu devient connu**

L'imagination créatrice est «un geste mental par lequel on regarde, on écoute, on perçoit le monde afin d'évoquer ce qui peut être découvert ou inventé et qui demeurerait jusqu'à présent caché» (La Garanderie, 1989 : 11). L'imagination créatrice possède des structures de projets de sens qui sont à la disposition de tout être humain (La Garanderie,

1997). En fait, il existe deux formes de projets de sens qui animent l'imagination créatrice. Cependant, ces deux formes de projets ont un intérêt commun : trouver l'inédit.

Certains sujets sont orientés vers la découverte de ce qui est au monde mais qui demeure encore inconnu. Ils cherchent dans la réalité qui les entoure la présence de réponses cachées. Les découvreurs, en présence d'un nouvel objet, se poseront la question «qu'est-ce que c'est que cela?» (La Garanderie, 1997).

D'autres sujets sont animés par l'invention de ce qui n'est pas encore au monde. Ils s'interrogent sur l'absence de ce qu'ils vont inventer en utilisant ce qu'ils ont repéré dans leur environnement afin de le modifier, de l'améliorer (Chich *et al.*, 1991). Les inventeurs se poseront la question «qu'est-ce qu'on pourrait bien faire avec ça?» face à un nouvel objet (La Garanderie, 1997).

La Garanderie (1987) insiste sur l'importance de ne pas catégoriser les inventeurs et les découvreurs. Il affirme que le découvreur peut très bien se compléter dans des activités d'invention, tout comme l'inventeur peut le faire dans des activités de découverte.

Voilà qui complète les présentations des cinq gestes mentaux ou actes de la connaissance qui, pour La Garanderie, constituent les outils principaux de la connaissance. L'avancement des travaux de La Garanderie lui ont permis d'établir des outils fondamentaux de la connaissance qui, sans eux, l'acquisition de savoir serait impossible.

### 2.2.7 Les outils fondamentaux de l'acte de connaissance

Les gestes mentaux sont des outils au service de l'acte de connaissance. La Garanderie (2002) s'est interrogé à savoir ce qu'il convient de faire pour élaborer les actes d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion et d'imagination. Il en est arrivé à cette conclusion : «aucun acte de connaissance ne peut se constituer s'il n'y fait pas entrer mobilité, temps, sens et espace» (La Garanderie, 2002 : 52). Si les gestes mentaux sont les outils principaux de la connaissance, la mobilité, le temps, le sens et l'espace constituent les outils fondamentaux de l'acte de connaissance qui correspondent à des façons différentes et complémentaires dont la conscience peut structurer l'information. En effet, selon l'auteur :

Sans mobilité, l'acte n'a pas de départ ; sans temporalité, il n'y a pas d'avenue où s'inscrire ; sans sens, il est perdu pour lui, c'est-à-dire qu'il n'existe plus ; sans espace, la direction de sens n'a plus de sens, c'est-à-dire que l'acte perd sens, c'est-à-dire qu'il n'est plus acte de connaissance» (La Garanderie, 2002 : 51).

Toutefois, pour que tous ces outils fondamentaux soient mis en œuvre, il leur faut une intention, une motivation, c'est-à-dire un projet. «Tout au long de sa constitution, l'acte de connaissance est projet, et doit être vécu comme tel» (La Garanderie, 2002 : 71). La Garanderie (2001 ; 2006) associe les outils fondamentaux de la connaissance aux habitudes évocatives. «Les sensations visuelles se prêtent au sens de la simultanéité, les auditives à celui de la succession, les tactiles à celui de l'enchaînement du simultané et du successif» (La Garanderie, 2006 : 26).

En effet, les sujets fonctionnant dans le mode auditif structurent mentalement l'information de façon linéaire et temporelle. Ils ordonnent dans le temps leurs évocations. Ils construisent le sens de ce qu'ils perçoivent sous formes de séquences, d'analyses qui se

déroulent dans la continuité. Ils raisonnent de façon déductive en partant du général au particulier (Chich *et al.*, 1991). Ils procèdent par décomposition d'un tout en tenant compte des détails. En fait, en situation de tâche, les sujets du mode auditif s'intéresseront aux moyens à employer pour arriver à leurs fins et à la réussite de la tâche (Coté *et al.*, 1998).

Les sujets raisonnant dans le mode visuel, quant à eux, structurent l'information dans sa globalité. Ils possèdent une bonne capacité de synthèse. De plus, ils construisent le sens de ce qu'ils perçoivent dans l'espace. Ils se donnent une représentation spatiale pour saisir une information. Ils traitent l'information de façon inductive, c'est-à-dire qu'ils s'intéressent, en situation de tâche, aux finalités, aux buts de la tâche à accomplir, ce qui peut les amener à en oublier les moyens à prendre pour y arriver.

Les sujets qui évoquent les ressentis les situent dans une suite de temps (La Garanderie, 2001). Par exemple, en situation de lecture, le sujet ayant des habitudes évocatrices tactiles ordonnera dans le temps les étapes de sa lecture, c'est-à-dire qu'il ouvre le livre, prend connaissance des illustrations lui donnant des indices du contexte du texte, lit le titre et le premier paragraphe, etc.

Les outils fondamentaux de la connaissance sont en étroite relation avec la notion de motivation de La Garanderie. En effet, sans cette dernière, l'apprentissage risque d'être voué à l'échec.

### **2.2.8 La motivation**

En gestion mentale, le concept de motivation est fondamental. La motivation est une condition nécessaire à la réussite d'un apprentissage. «Une personne est motivée

lorsqu'elle a conscience de motifs et que ces motifs sont l'objet de son choix » (La Garanderie, 1991 : 13). L'auteur entend par « motifs » les raisons de choisir dans lesquelles la conscience se reconnaît. Toujours selon l'auteur, la motivation serait produite par l'évocation :

L'appropriation du sens s'accomplit par et dans l'évocation. La raison ultime et profonde de cette affirmation réside dans une autre affirmation : la conscience découvre sa motivation dans l'évocation (La Garanderie, 1991 : 17).

Donc, la conscience a pour projet de donner une direction évocative à ce qu'elle perçoit afin d'en construire le sens. Et c'est en effectuant ce projet que la conscience trouve sa motivation. La Garanderie (1991) indique que la conscience peut être motivée selon deux modes, soit les fins ou les moyens. L'auteur ajoute que la non-prise en compte soit des fins, soit des moyens ne peut que conduire à l'échec de la motivation.

Certaines personnes sont surtout motivées par les finalités en situation d'apprentissage. Elles voient l'objet de motivation dans globalité. La conscience motivée par les fins « demeure impuissante à réaliser quoi que ce soit et s'absorbe dans une contemplation stérile » (La Garanderie, 1991 : 20). En effet, puisqu'elle est principalement motivée par les finalités, elle ne prend pas en compte les moyens pour arriver à ses fins. Ainsi, la personne motivée par les fins doit évoquer les moyens de les réaliser si elle souhaite éviter l'échec. Les personnes qui évoquent principalement au moyen d'images mentales visuelles, ont tendance à être motivées par les finalités. D'autres personnes sont plutôt motivées par les moyens. Elles s'attardent aux détails : « la conscience motivée qui n'envisage que les moyens se perd dans des activités mécaniques, sans aucune perspective de développement » (La Garanderie, 1991 : 20). Si la personne se borne à l'évocation des moyens, elle manquera de vue d'ensemble et elle aura des succès limités. Celles qui



évoquent surtout des images mentales auditives ou verbales, dirigent leur motivation vers les moyens. Bref, La Garanderie souligne que celui qui est motivé par les fins, faute d'évoquer les moyens, ne peut démarrer et reste à rêver aux fins et celui qui est motivé par les moyens, faute d'évoquer les fins, démarre bien, mais n'arrivera nulle part. «L'homme motivé est donc celui qui s'inscrit dans l'être comme témoin de finalité, et qui, dans ses expressions évocatives, prend en compte la fin et les moyens» (La Garanderie, 1991 : 35). Bref, lorsqu'une personne est motivée, elle vise à obtenir une fin et à adopter les bons moyens pour y parvenir. De plus, il y a un lien intrinsèque entre la motivation et l'intériorisation. Toute personne qui prend l'habitude de faire vivre en elle ce qu'elle perçoit par ses canaux sensoriels est obligatoirement en situation d'éveil à la motivation. De là l'importance d'être en mesure de bien maîtriser l'introspection qui sera définie dans la prochaine section.

### **2.2.9 L'introspection et le dialogue pédagogique**

L'introspection est un concept clé en gestion mentale puisqu'elle concerne le champ mental qu'elle «a pour mission d'inventorier» (La Garanderie, 1989 : 70). Autrement dit, l'introspection correspond à porter un regard à l'intérieur de soi-même afin de comprendre son fonctionnement mental. Ce regard peut être guidé par un autre dans le cas du dialogue pédagogique, lorsque l'apprenant n'est pas familier avec cette pratique introspective.

La Garanderie (1989) distingue deux catégories de réalités présentes à l'intérieur du champ mental : les structures de sens et les objets de sens. Les structures de sens sont, en fait, les différents projets de sens qui peuvent guider un sujet dans diverses situations. À ce propos, l'auteur affirme que «toute activité mentale est habitée par des structures de projets de sens que seule l'introspection peut discerner» (La Garanderie, 1989 : 95). Les objets de sens, quant à eux, renvoient aux contenus des évocations, qu'elles soient visuelles, auditives, verbales ou tactiles, qui se développent lors de situations de tâche.

Concrètement, l'introspection vise «le diagnostic des structures de projets de sens, qui sont à l'origine de toute activité mentale» (La Garanderie, 1989 : 80). Lors de la pratique de l'introspection, il s'agit d'observer l'activité mentale dans le but de cerner de façon précise le fonctionnement mental du sujet, ou de soi-même, en situation de tâche. Pour ce faire, il faut installer le sujet en situation de tâche qu'il doit accomplir. On l'interroge sur ce qui se passe dans sa tête au moment où il exécute cette tâche. Il est aussi possible de questionner le sujet une fois la tâche exécutée. En fait, le sujet sera amené, au moyen d'interrogations, à trouver le projet de sens qui guide son activité mentale. Puis, on tente de cerner dans quel milieu mental, soit spatial ou temporel, le projet de sens se situe et, de ce fait, avec quelles images mentales le sujet structure son activité mentale.

Ensuite, le sujet est invité à élargir l'étude de son champ mental par la mise en situation de tâches analogues à celle proposée dans le but de comparer s'il traite la tâche selon les mêmes structures de projets de sens. Cette démarche devrait permettre de :

Faire apparaître des structures de projets de sens ainsi que les conditions générales de leur incarnation, de leur développement dans le champ mental, et les rapports qui relient entre eux ces facteurs, dont il n'est pas interdit de penser qu'ils puissent conduire à la formulation de véritables lois de fonctionnement (La Garanderie, 1989 : 92).

Dans l'avancement de ses travaux, La Garanderie a mis sur pied un outil d'accompagnement à l'introspection. Il s'agit du dialogue pédagogique vise à faire prendre conscience aux sujets ou aux élèves des procédures mentales à utiliser selon la tâche demandée pour favoriser la réussite de celle-ci. Il a pour but de «rendre présent, tant pour l'élève que pour l'enseignant la réalité mentale» (La Garanderie, 1992 : 101). La Garanderie entend par réalité mentale, les images mentales visuelles, auditives, verbales ou

tactiles qu'il nomme la matière mentale et les gestes mentaux qu'il appelle les formes mentales. En fait, le dialogue pédagogique se base sur les ressources actuellement mises en œuvre par l'élève et celles qu'il pourrait potentiellement développer (La Garanderie, 1992). Autrement dit, lors du dialogue pédagogique, qui peut se dérouler en situation de relation individuelle ou en groupe, le pédagogue se renseigne en interrogeant l'élève sur les procédures mentales qu'il utilise pour s'approprier le savoir. En se basant sur les réponses de l'élève, le pédagogue renseigne ensuite celui-ci non seulement sur les procédures dont il fait inconsciemment usage, mais il lui propose également des procédures qu'il n'a jamais pratiquées et qu'il ne se savait pas capable de réaliser. Pour La Garanderie (1992), les difficultés de l'élève reposent sur l'ignorance de celui-ci des bonnes procédures mentales à utiliser pour réussir une tâche. Ainsi, le dialogue pédagogique a une visée de diagnostic, de médiation et de remédiation.

Selon l'auteur, «faire émerger au niveau de la conscience les habitudes évocatives constituera la pierre de base du dialogue pédagogique» (La Garanderie, 1992 : 102) puisque ces habitudes sont des ressources pédagogiques pour l'élève. Il importe donc de montrer à ce dernier l'usage qu'il peut en faire dans diverses situations pour en assurer la réussite. Le même principe s'applique aux gestes mentaux. La Garanderie (1992) mentionne que l'on demande souvent aux enfants d'être attentifs, de réfléchir, de mémoriser, de comprendre ou d'imaginer, mais bon nombre d'entre eux ne savent pas comment s'y prendre pour le faire puisque cela ne leur a pas été enseigné. C'est pourquoi, en sollicitant l'élève au cours du dialogue pédagogique pour qu'il accomplisse les gestes mentaux en regard à l'acte de connaissance qui est en jeu, on lui révèle des ressources mentales appropriées à la tâche demandée afin de l'aider à gérer sa pensée.

Enfin, pour La Garanderie (1992), la réussite d'un savoir ou d'un savoir faire repose sur la conscience du sujet de ses procédures mentales. Il est donc nécessaire d'enseigner

les bonnes procédures aux élèves. Pour atteindre la maîtrise de ces procédures, le regard introspectif est nécessaire et, pour cela, échanger avec une personne ayant l'expérience de la pratique de ce regard sur soi est indispensable.

C'est ce qui fait le point sur l'explicitation de l'approche de la gestion mentale qui expose avec précision, à travers de nombreux concepts, différents fonctionnements mentaux possibles des individus en situation d'apprentissage. Cette recherche étant davantage axée sur la compréhension en lecture, la prochaine section vise la comparaison entre le modèle de compréhension en lecture de Giasson et l'approche de la gestion mentale de La Garanderie afin de promouvoir les bénéfices que les apprenants peuvent retirer en situation de lecture de l'utilisation de ce modèle et cette théorie de l'acte pédagogique.

### **3. LIENS ENTRE L'APPROCHE DE LA GESTION MENTALE ET LE MODÈLE DE COMPRÉHENSION EN LECTURE DE GIASSON**

Cette section du cadre théorique est consacrée à établir des liens entre le modèle de compréhension en lecture de Giasson et l'approche de la gestion mentale de La Garanderie. Un bref résumé de chacune des théories sera exposé suivi de l'établissement de liens entre elles qui démontreront en quoi elles peuvent s'enrichir dans le processus de la compréhension en lecture.

La gestion mentale travaille au plan de la pédagogie et tente de comprendre le fonctionnement mental d'une personne afin de l'accompagner efficacement dans l'évolution de ses apprentissages. C'est par la prise de conscience de ses habitudes ou de ses caractéristiques mentales que l'apprenant devient apte à activer certaines parties de son cerveau qu'il n'avait pas l'habitude de mettre en éveil auparavant. Sur le plan des

fondements théoriques, tous les concepts de la gestion mentale reposent sur la notion de sens (Lévesque, 2000). En situation de lecture, l'apprenant donnera un sens aux mots et aux phrases lus au moyen d'évocations qui peuvent avoir un contenu visuel, auditif, verbal ou tactile. Ces évocations peuvent être regroupées en quatre domaines. Ce sont les paramètres. En gestion mentale, le concept de projet de sens, qui est la structure interne que le sujet donne à sa démarche mentale, est essentiel (Lévesque, 2000). Pour La Garanderie, chaque geste mental, soit l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination, possède une structure spécifique de projet de sens. Enfin, La Garanderie s'est également intéressé au phénomène de la motivation. Il soutient que la conscience peut être motivée soit par les finalités d'une tâche ou par les moyens à entreprendre pour réussir une tâche (Lévesque, 2000). C'est l'équilibre entre les deux formes de motivations qui assurera une meilleure gestion des fins et des moyens.

Pour ce qui est du modèle de compréhension en lecture de Giasson (2007), il expose les différentes variables qui entrent en jeu dans l'acte de compréhension en lecture. Il présente trois variables, soit le lecteur, le texte et le contexte. La variable lecteur se divise en deux catégories : les structures cognitives et affectives du sujet et les processus de lecture. La variable texte comprend les précisions sur le matériel à lire. Puis, la variable contexte distingue trois contextes qui entourent une situation de lecture : les contextes psychologique, physique et social. Ces trois variables sont interreliées et plus elles sont imbriquées les unes aux autres, meilleure est la compréhension.

Ainsi, la gestion mentale tente de comprendre la personne en processus de compréhension, tandis que le modèle de compréhension en lecture tente de comprendre le processus de compréhension lui-même. Alors, comment ces deux théories peuvent-elles se compléter et s'enrichir?

Chaque individu possède des habitudes et des caractéristiques qui déterminent son fonctionnement mental, lequel diffère d'un sujet à l'autre. Ces habitudes mentales sont sous-jacentes dans le modèle de compréhension en lecture de Giasson. Autrement dit, l'activité mentale de l'élève en situation de lecture est présente à l'intérieur de chaque variable du modèle de compréhension en lecture de Giasson. En situation de lecture, le lecteur traite mentalement chaque aspect présent dans le processus de compréhension en lecture, élaboré par Giasson, afin d'assurer une meilleure compréhension du texte à lire. Le travail évocatif du lecteur l'amènera à mieux gérer sa compréhension tout au long de sa lecture.

Le modèle de Giasson permet d'identifier les comportements extériorisés du lecteur. Ces comportements seraient le résultat de stratégies mentales efficaces ou non de la part de celui-ci. Ainsi, intervenir selon les concepts de la gestion mentale permet de cerner les démarches mentales du lecteur. En effet, l'accompagnement auprès de l'élève et le dialogue pédagogique avec ce dernier permet de prendre conscience de ces processus mentaux tant pour le lecteur que l'intervenant. Une fois ces stratégies mentales établies, il est alors possible de les modifier afin d'améliorer les comportements extériorisés du lecteur. Autrement dit, le modèle de Giasson permet de cibler les comportements observables de l'élève et la gestion mentale permet d'identifier ses comportements mentaux. L'identification de ces comportements extériorisés et intériorisés du lecteur peut ensuite permettre d'intervenir auprès du sujet afin d'enrichir ses démarches pour augmenter sa performance en situation de compréhension en lecture.

De plus, dans le processus de compréhension de lecture, tous les gestes mentaux jouent un rôle de complémentarité pour arriver à lire un texte et, surtout, le comprendre.

D'abord, être *attentif* à ce que l'on lit pour donner une existence mentale à ce qui est lu ; faire le geste de *mémorisation* pour conserver les informations recueillies au cours de la lecture, en les plaçant dans un imaginaire d'avenir où elles pourront être réutilisées ; *réfléchir* par une procédure d'appel à des connaissances déjà acquises sur le sujet traité, ainsi qu'à des stratégies de lecture appropriées au type de texte et à l'intention de lecture ; *comprendre* pour s'ouvrir au sens de ce qui est lu, et à s'en donner une représentation mentale au plus juste ; *imaginer* des contextes créateurs de sens et dégager l'inédit du texte par une ouverture à l'implicite (Gaté, 2005b : 145).

Bref, le lecteur en situation de lecture doit nécessairement se mettre en projet de donner une vie mentale à l'objet de perception, soit le texte à lire, en l'évoquant à l'aide d'images visuelles, auditives, verbales ou tactiles. Ces évocations peuvent se situer dans différents paramètres. Un temps d'évocation doit être pris par le lecteur afin qu'il s'approprie correctement le texte mentalement. La compréhension, à travers la mise en œuvre de toutes les variables du modèle de Giasson, sera :

Finalisée par un projet de traduction mentale dans lequel le sujet apporte son empreinte personnelle de ses propres signifiants, tout en s'assurant de l'exactitude de ses évocations par un retour régulier aux données de lecture : l'information contenue dans le texte et la considération de ses indices linguistiques (Gaté, 2005b : 146).

Ainsi, le modèle de compréhension en lecture de Giasson décrit toutes les variables, soit le contexte, le texte et le lecteur, qui entrent en jeu dans le processus de construction de sens de la lecture. Il tente de comprendre l'acte de compréhension en lecture en fournissant aux lecteurs les stratégies métacognitives leur permettant de prendre conscience des diverses habiletés et stratégies qu'ils doivent mettre en œuvre pour favoriser leur compréhension du texte. Le modèle de Giasson tient peu compte du fonctionnement mental de chaque individu, dès lors les propositions de la gestion mentale peuvent y

apporter quelques compléments. En effet, l'accès au sens peut différer d'un individu à l'autre selon les procédures mentales déployées pour construire le sens de la lecture. La gestion mentale propose une approche phénoménologique qui permet tant à l'intervenant qu'au lecteur de découvrir et de comprendre comment l'apprenant accède au sens de l'écrit. L'approche de la gestion mentale de La Garanderie tente de comprendre le lecteur en lui faisant prendre conscience de son fonctionnement mental dans le but d'agir sur ses difficultés de compréhension. Par exemple, si l'élève est conscient que sa difficulté est qu'il ne se fait pas d'images mentales lorsqu'il aborde un texte, son projet de sens sera orienté vers l'évocation. Bref, la mise en relation de ces deux théories semble indiquer leur complémentarité et leur richesse concernant la construction de sens en lecture des élèves et la remédiation de leurs difficultés de compréhension.

Cette recherche s'intéresse d'abord à la manière dont une intervenante en éducation se représente les difficultés de compréhension en lecture d'un élève, c'est-à-dire comment elle les perçoit et les appréhende. Puis, c'est par l'entremise d'un travail collaboratif entre la chercheuse et l'intervenante que nous tenterons d'amener cette dernière à différencier ses interventions auprès des élèves en utilisant les concepts de la gestion mentale dans sa pédagogie, soit en tenant compte du fonctionnement mental de l'élève. Ceci, pour en arriver à vérifier, du point de vue de l'intervenante, si l'apport de la gestion mentale peut s'avérer être efficace pour améliorer les difficultés de compréhension en lecture. Ainsi, différents objectifs guideront le déroulement de cette recherche.

## **OBJECTIFS DE RECHERCHE :**

- Identifier les facteurs responsables des difficultés de compréhension en lecture du point de vue de l'intervenante.



- Comprendre les changements qui se produisent chez l'intervenante dans son intelligibilité des difficultés en lecture au fur et à mesure de son acquisition de connaissances en gestion mentale et de connaissances du fonctionnement mental de l'élève.
- Comprendre dans quelle mesure ces changements modifient les pratiques pédagogiques de l'intervenante relatives à la compréhension en lecture chez l'élève en difficulté.
- Examiner le lien entre l'évolution de la compréhension de l'intervenante grâce à la gestion mentale et ses interventions pédagogiques pour faciliter la compréhension de l'élève en situation de lecture.
- Comprendre la dynamique du travail collaboratif entre chercheur et intervenant dans le cadre d'une recherche-action collaborative où la chercheuse a un rôle d'accompagnante.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Cette section du mémoire concerne la méthodologie qui a été privilégiée dans le cadre de ce projet de recherche. Elle présentera le type de recherche, les informations concernant le choix des participants, le déroulement de la recherche, les techniques de collecte des données, la méthode d'analyse des données, les retombées théoriques et pratiques ainsi que les limites de la recherche.

#### **3.1 TYPE DE RECHERCHE**

Cette recherche avait pour objectif d'accompagner une intervenante dans sa manière d'appréhender les difficultés de compréhension en lecture d'un élève. Elle visait à amener cette intervenante à différencier ses interventions en intégrant les concepts de la gestion mentale dans sa pratique pédagogique en vue d'améliorer les difficultés de l'élève. Enfin, elle tentait d'examiner la progression des changements dans la pratique enseignante à la lumière de l'évolution de ses connaissances en gestion mentale et l'apport de cette approche dans sa pratique. Ainsi, le type de recherche qui semblait le plus en lien avec les objectifs recherchés était la recherche-action collaborative avec une approche qualitative de collecte de données.

### 3.1.1 Recherche collaborative

La recherche collaborative s'est développée autour de l'idée de faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les intervenants (Desgagné *et al.*, 2001). Elle permet un rapprochement entre les intervenants en éducation et les chercheurs universitaires en comblant le fossé entre la théorie et la pratique (Desgagné *et al.*, 2001). La recherche collaborative consiste en une contribution d'intervenants en éducation à l'investigation d'un objet de recherche menée par un ou des chercheurs universitaires dans le but d'en arriver à une coproduction de savoirs d'un aspect qui concerne la pratique de la profession enseignante (Desgagné, 1997, 2007).

L'intervenant qui collabore au projet de recherche ne participe pas nécessairement à l'élaboration et à la réalisation complète de celui-ci, c'est-à-dire à la définition d'une problématique et d'un cadre théorique, au choix de la méthodologie, à la collecte et à l'analyse de données, puis, à la production et la diffusion des résultats. En fait, ce qui est demandé à l'intervenant est davantage une démarche réflexive, avec la chercheuse, sur un aspect de sa pratique professionnelle. Le but de cette démarche se résume à une production d'une compréhension du phénomène étudié. Dans le cadre de cette recherche, la collaboration de l'intervenante n'a été sollicitée que pour la collecte des données. Cette collaboration entre le chercheur et l'intervenant permet de développer une construction de savoirs susceptibles d'améliorer la pratique tandis que la pratique éclaire en retour la production de connaissances (Desgagné, 1997).

La démarche de recherche collaborative implique que le chercheur joue un rôle d'élaboration, d'encadrement, de facilitation, faisant en sorte que le discours et la réflexion de l'intervenant soient privilégiés au cours des échanges (Desgagnés *et al.*, 2001). Selon Cifaci (2007), une telle démarche exige du chercheur du doigté, de la patience, de la présence d'esprit, de l'humilité, de l'authenticité ainsi qu'une capacité d'attention. Selon

cette auteure, une des premières qualités que l'on doit retrouver chez le chercheur est de «savoir être là» et ce même si l'intervenant bouscule ses normes. Cette présence du chercheur démontre l'intérêt de celui-ci au projet de recherche. En effet, sa curiosité et sa capacité d'être intéressé joue un rôle important pour le déroulement de l'expérimentation et pour motiver la collaboration du participant. Le chercheur doit voir toutes les situations comme porteuses de connaissances et de développement tant pour l'intervenant que pour lui-même. De plus, il est aussi primordial de développer une relation de confiance entre le chercheur et l'intervenant. Pour ce faire, il revient au chercheur de consacrer du temps pour lier le contact et pour échanger et clarifier les attentes et les objectifs de chacun (Ducharme *et al.*, 2007). L'approche collaborative implique que l'intervenant est en situation d'apprentissage et il peut rencontrer des difficultés, ce que le chercheur doit accepter au lieu de mépriser l'intervenant. Selon Cifaci (2007), la personne apprenante fait preuve d'une fragilité puisqu'elle est confrontée à une possible déroute. Ainsi, le chercheur occupe une place de pouvoir par rapport à l'intervenant et il importe de ne pas en abuser. Selon Blanchard-Laville *et al.* (2007), le chercheur doit favoriser une atmosphère de partage sans que s'instaure une dissymétrie dans laquelle le chercheur détient le savoir et sait mieux que le praticien ce qu'il doit faire. Ces auteurs affirment que l'on doit privilégier, au sein des échanges, une interaction où chacun s'exprime et respecte les points de vue de l'autre sans que l'un des points de vue prévale sur l'autre ou écrase l'autre. Ainsi, le chercheur ne doit pas être centré sur lui-même, mais plutôt ouvert à l'écoute de l'autre (Cifaci, 2007). Il est de son rôle d'utiliser son savoir dans le but de guider et d'accompagner l'intervenant tout en étant ouvert à toutes éventualités. Il importe que le chercheur soit conscient que tout ne se déroulera pas nécessairement comme prévu. Il doit donc être capable de déceler un changement et tenir compte d'un événement nouvellement apparu (Cifaci, 2007).

Régulation de la parole, éthique de l'altérité, souci de soi et de l'autre, travail de compréhension, construction d'un savoir qui a le pouvoir de déplacer, conflits d'interprétation, autorisation à penser, déconstruction des images sociales et des

projections... : autant de mise au travail pour chacun des participants, autant de responsabilités toujours renouvelées pour celui qui accompagne (Cifaci, 2007 : 21).

Ainsi, l'approche collaborative a été privilégiée dans la présente recherche. L'intervenante qui y a participé, a échangé avec la chercheure au sujet de sa compréhension en lecture d'un élève auprès duquel elle intervient. Elles ont également discuté de l'évolution de cette compréhension tout au long du déroulement de la recherche, à la lumière de la connaissance de l'élève et de la théorie de la gestion mentale. Puis, lors des échanges, la chercheure et l'intervenante ont analysé l'apport de l'approche de la gestion mentale dans l'intervention auprès de l'élève en difficulté de compréhension en lecture.

Les échanges entre la chercheure et l'intervenante ont constitué les matériaux de recherche. La chercheure a ensuite analysé les données recueillies.

### **3.1.2 Recherche-action**

Les objectifs de la recherche ont également conduit la chercheure à opter pour une recherche-action. Les échanges entre l'intervenante et la chercheure ont incité la l'intervenante à différencier ses interventions auprès d'un élève en difficulté de compréhension en lecture, c'est-à-dire à tenir davantage compte du fonctionnement mental de celui-ci. En effet, la recherche-action vise un changement plus ou moins radical d'une situation d'éducation avec la participation des acteurs concernés (Van der Maren, 2005). Elle permet ainsi d'améliorer, d'ajuster ou d'adapter une pratique enseignante. La recherche-action se démarque des autres types de recherche puisqu'elle a pour objectif de produire un changement dans une situation concrète (Dolbec et Clément, 2004). Dans la plupart des recherches traditionnelles, l'action s'effectue une fois la recherche terminée.

Toutefois, pour la recherche-action, la recherche et l'action sont menées simultanément (Dolbec et Clément, 2004).

Lavoie *et al.* (1996, cités par Dolbec et Clément, 2004 : 186-187) propose une définition de la recherche-action :

La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants, à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'auto-évaluer tout au long du processus.

Selon Van der Maren (2005), la recherche-action se déroule en trois étapes. Elle débute par l'analyse de la situation où le chercheur tente de comprendre une situation susceptible de modifications pour planifier le changement. Elle se poursuit par l'élaboration des changements à apporter et, enfin, la mise en place de ceux-ci. Dans le cas de cette présente recherche, il a d'abord fallu analyser la situation : avec la collaboration d'une intervenante, il a fallu tenter d'identifier et de comprendre les causes auxquelles elle attribuait les difficultés de compréhension en lecture de l'élève, comment elle intervenait auprès de celui-ci ainsi que son jugement face au degré d'efficacité de ses interventions. L'étape suivante a consisté au développement de nouvelles actions afin de déstructurer ou déstabiliser les interventions mise en place par l'intervenante qui s'avéraient plus ou moins efficaces. Enfin, il a fallu instaurer une organisation pratique efficace, c'est-à-dire la mise en œuvre d'interventions en lien avec les perspectives de l'approche de la gestion mentale et en vérifier l'efficacité, du point de vue de l'intervenante.

### 3.1.3 Recherche qualitative

Anadon (2006) conçoit la recherche qualitative comme un champ interdisciplinaire qui préconise une approche multiméthodologique, une perspective naturaliste et une compréhension interprétative de la nature humaine.

La recherche qualitative permet de faire le lien entre la recherche et l'intervenant (Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, puisque cette présente recherche s'intéressait à comprendre un processus de changement dans la pratique enseignante ainsi que les effets de ce changement tant sur cette pratique que sur les apprentissages de l'élève, une approche qualitative de collecte de données a été privilégiée.

Cette recherche correspond à certains critères que présente Savoie-Zajc (2004). D'abord, la collecte de données s'est déroulée par un contact prolongé avec l'intervenante par le biais de rencontres régulières entre la chercheure et l'intervenante. Les données ont été recueillies lors des échanges entre les collaboratrices, au cours de leurs rencontres, sur une période de quatre mois. Les échanges qu'ont entretenus la chercheure et l'intervenante les ont amenées à coproduire une compréhension des difficultés de compréhension en lecture ainsi que sur l'apport de la gestion mentale dans la pratique enseignante pour améliorer ces difficultés.

De plus, la problématique étant large et ouverte, la méthodologie a fait preuve de souplesse et d'ajustements tout au long du déroulement de la recherche. Enfin, puisque les finalités de la recherche visaient la compréhension d'un phénomène social et humain, l'analyse des données ne s'est pas inscrite dans une logique de preuve mais bien vers une description et une compréhension du processus étudié.

Les différentes phases du déroulement de la recherche-action-collaborative seront présentées dans les sections qui suivent.

### 3.2. ENQUÊTE EXPLORATOIRE

En préalable à l'effectuation de cette recherche collaborative, une enquête exploratoire a été réalisée auprès d'intervenantes en milieu scolaire, soit deux enseignantes et une orthopédagogue qui œuvrent avec des élèves en difficulté de compréhension de lecture au deuxième cycle du primaire. Cette phase préparatoire à la recherche proprement dite avait pour objectif de découvrir comment elles perçoivent les difficultés de compréhension en lecture et à quoi elles les attribuent. Par cette enquête exploratoire, nous voulions vérifier si le personnel scolaire rencontré tient compte du fonctionnement mental des élèves en difficulté de compréhension en lecture dans ses interventions pédagogiques.

Les participantes, qui ont été contactées par la chercheure, ont collaboré à l'enquête sur une base volontaire et ont préalablement accepté d'être enregistrées lors de l'entrevue. L'entrevue s'est effectuée dans les écoles respectives des participantes. Un canevas d'entrevue exploratoire a été préalablement établi (voir annexe 1). L'entrevue a duré environ quinze minutes et elle a été enregistrée.

L'analyse des entrevues de l'enquête exploratoire démontre que les enseignantes rencontrées ont toutes une compréhension semblable des difficultés de compréhension en lecture de leurs élèves. En effet, elles attribuent ces difficultés à des comportements observables. En effet, l'une d'entre elles affirme que : «L'enfant va lire trop rapidement puis ne s'appropriera pas le texte». Les enseignantes rencontrées mentionnent également que certains enfants sont trop centrés sur le code en situation de lecture :



L'enfant a de la misère à comprendre ce qu'il lit parce qu'il met trop d'énergie à décortiquer les mots. [...] Sa lecture sera plus pénible et il n'aura pas une lecture fluide, ce qui fait qu'il retiendra moins ce qu'il lit.

Le manque de pratique et de support à la maison ont aussi été soulignés par les enseignantes :

L'enfant ne lit pas beaucoup et a peu de support à la maison au niveau du suivi en lecture. ça va se répercuter sur la compréhension en lecture. [...] Un enfant qui ne lit pas ne peut pas développer des stratégies de lecture adéquates.

De plus, elles ont également prétendu que les difficultés de compréhension en lecture peuvent être dues à un manque de motivation et d'intérêt pour la lecture comme le témoigne cette affirmation : «C'est un élève qui ne fait pas beaucoup de lecture pour son plaisir, si ce n'est pas obligatoire». Enfin, l'une d'entre elles a aussi déclaré que les difficultés de compréhension en lecture peuvent être liées à un manque de vocabulaire : «Le vocabulaire n'est pas compris. [...] C'est important dans la phrase de comprendre [le sens de] tous les mots». Ainsi, il ne nous a pas semblé que les enseignantes interrogées soient sensibles aux gestes et aux processus internes qui peuvent influencer la compétence des élèves en compréhension en lecture. Leur discours a plutôt été centré sur des explications relatives à des comportements extériorisés du lecteur.

Concernant les interventions auprès des élèves en difficulté, les enseignantes et l'orthopédagogue rencontrées ont toutes fait référence aux stratégies de lecture pour venir en aide aux élèves :

S'il y a des mots qu'ils ne comprennent pas, je leur propose d'aller voir les référents qui sont devant le mot, de décoder le mot, le séparer en syllabes» ou encore «J'y vais avec les stratégies de lecture que l'on doit apporter. Par exemple, ce qu'on doit faire avant une lecture : donner des hypothèses, regarder les images. On les amène à faire les stratégies. Pendant la lecture : se donner des petites hypothèses, se relire si on ne comprend pas un mot.

Ainsi, selon les informations recueillies lors de l'enquête exploratoire, les enseignantes ne semblaient pas développer les stratégies de lecture en prenant en considération l'activité mentale des élèves en situation de lecture. De plus, à la question «Avez-vous constaté des améliorations suite à vos interventions ?», deux enseignantes sur les trois qui ont été interrogées ont affirmé qu'elles n'avaient pas encore observé d'améliorations chez leurs élèves en difficulté : «Je ne suis pas en mesure de dire s'il y a eu une progression ou non», «Ceux qui avaient des difficultés à la première étape ont trainé leurs difficultés». La troisième enseignante a affirmé qu'il peut y avoir des améliorations mais que cela demande du temps.

Enfin, l'enquête exploratoire nous a permis de mettre en évidence le bien fondé de notre recherche. En effet, la compréhension et les interventions des enseignantes concernant les difficultés de compréhension en lecture ne semblaient pas prendre en compte les propositions de la gestion mentale. Cette avenue de recherche s'est avérée intéressante puisqu'elle a permis d'examiner comment l'accompagnement auprès d'une intervenante peut contribuer à l'évolution de sa compréhension des difficultés de l'élève. Il a été intéressant de vérifier si, à l'intérieur d'un travail collaboratif entre la chercheuse et une intervenante en début de formation universitaire, l'intégration des concepts de la gestion mentale dans la pratique enseignante pouvait favoriser la compréhension en lecture d'un élève en difficulté.

### **3.3 RECHERCHE PROPREMENT DITE**

#### **3.3.1 Choix de l'intervenante**

Concernant la recherche proprement dite, elle s'est déroulée auprès d'une étudiante en formation qui œuvrait auprès d'un élève du deuxième cycle du primaire ayant des difficultés de compréhension en lecture. L'intervenante en éducation accompagnait l'élève dans la réalisation de ses travaux scolaires après les heures de classe.

Dans un premier temps, la chercheuse a contacté différents étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Le projet de recherche leur a clairement été exposé, notamment les objectifs de la recherche ainsi que son déroulement. Ensuite, parmi ceux qui ont démontré un intérêt pour la recherche, la chercheuse a sélectionné une étudiante qui a accepté de participer au projet de façon volontaire. La sélection de l'étudiante s'est effectuée selon certains critères. En effet, elle devait démontrer un désir de changement dans sa pratique pédagogique, particulièrement en ce qui concerne les difficultés de compréhension en lecture de l'élève qu'elle accompagnait. Elle devait également être intéressée par la gestion mentale comme approche lui permettant de différencier ses interventions pédagogiques. Il était aussi primordial qu'elle accepte le travail collaboratif qui lui était proposé et d'y consacrer le temps nécessaire pour assurer son bon déroulement. L'étudiante devait aussi accepter d'être enregistrée lors des rencontres. Le déroulement des rencontres sera clairement explicité dans l'une des sections suivantes.

#### **3.3.2 Présentation de l'intervenante**

L'intervenante qui a été sélectionnée pour collaborer à cette expérimentation est une étudiante de première année au Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université du Québec à Rimouski. Elle œuvrait auprès d'un élève de troisième

année du primaire qui présentait des difficultés de compréhension en lecture. Elle travaillait au sein de l'organisme Pro-jeune-Est qui vient en aide aux élèves en difficultés d'apprentissage et qui sont à risque de décrochage scolaire. Elle aidait cet élève à effectuer ses travaux scolaires à raison d'une à deux rencontres par semaine d'une durée d'environ une heure chacune. Comme la chercheure et l'intervenante se sont rencontrées aux deux semaines, cela a permis à l'intervenante de rencontrer l'élève de deux à quatre fois entre chaque séance ce qui apparaissait suffisant pour être en mesure d'échanger sur les difficultés de l'élève.

Les caractéristiques de l'intervenante correspondaient aux critères de sélection mis de l'avant pour cette recherche. En effet, elle a démontré un intérêt pour la recherche. Elle était motivée à y participer et à y consacrer le temps nécessaire pour son bon déroulement. De plus, la gestion mentale était une approche qu'elle ne connaissait pas et elle souhaitait en connaître davantage à propos de celle-ci. Elle travaillait aussi avec un élève du deuxième cycle du primaire qui présentait des difficultés de compréhension en lecture. D'ailleurs, elle avait peu de connaissances concernant les difficultés de compréhension en lecture puisqu'elle débutait sa formation initiale en éducation. Cela pouvait faire en sorte qu'elle puisse démontrer une évolution considérable dans sa conception des difficultés de compréhension en lecture et l'apport de la gestion mentale.

### **3.3.2 Déroulement de la recherche**

#### **a) Les rencontres chercheure - intervenante**

L'expérimentation proprement dite s'est déroulée sur une période de quatre mois auprès d'une étudiante en éducation qui accompagnait un élève dans ses travaux scolaires. Au cours de cette période, des rencontres régulières ont eu lieu entre la chercheure et l'intervenante. Elles se sont réalisées à l'université puisque les séances ne pouvaient se dérouler directement à l'organisme où elle accompagnait l'élève. Chaque rencontre était

d'une durée approximative d'une heure et était enregistrée. Le but de ces rencontres consistait d'apporter un éclairage supplémentaire à la compréhension de l'intervenante des difficultés de compréhension en lecture de l'élève par la connaissance de l'approche de la gestion mentale, cela afin qu'elle puisse intervenir auprès de celui-ci en respectant son fonctionnement mental. La fréquence de ces rencontres a été convenue avec l'intervenante selon les disponibilités et les besoins de chacune et selon la progression de l'expérimentation.

#### **b) Protocole des rencontres**

Il revient à la chercheure d'élaborer un protocole à suivre lors des rencontres et de le respecter afin d'assurer le bon déroulement de la recherche. Ainsi, la chercheure proposera une démarche de travail pour chaque rencontre qu'elle proposera à l'intervenante afin d'en arriver à une démarche communément partagée. La chercheure demeurera ouverte à apporter des changements que l'intervenante proposera.

Les premières rencontres avaient pour but d'établir un contact afin de mieux se connaître et de développer progressivement un lien de confiance entre la chercheure et l'intervenante. Au cours de ces rencontres, après que la chercheure ait explicité en quoi consistait la recherche-action collaborative sous forme d'échanges, le déroulement de la recherche a été négocié entre les deux partenaires. De plus, lors des premières rencontres, la chercheure et l'intervenante ont énoncé, pour chacune, quels étaient leurs attentes et objectifs.

Par la suite, la chercheure et l'intervenante ont échangé au sujet de l'élève qu'elle accompagnait et qui présentait des difficultés de compréhension en lecture. Cet échange s'est apparenté au questionnaire de l'enquête exploratoire. Autrement dit, l'intervenante a

été invitée à s'exprimer sur les difficultés qui, selon elle, nuisaient à la compréhension en lecture de l'élève concerné, sur sa perception des causes de ces difficultés, sur les interventions qu'elle mettait en place pour venir en aide à cet élève ainsi que sur l'efficacité de celles-ci. Ces échanges ont permis à la chercheure de saisir la compréhension de l'intervenante des difficultés de compréhension en lecture de l'élève. Ensuite, la chercheure a présenté le modèle de compréhension en lecture de Giasson (2007) pour discuter avec l'intervenante des variables qui entrent en jeu dans la compréhension en lecture. La chercheure s'est assurée de la bonne saisie de ce modèle par l'intervenante en lui précisant qu'il servirait de cadre de référence au cours des rencontres ultérieures.

Ces premières rencontres ont été déterminantes pour la chercheure et l'intervenante afin d'orienter l'expérimentation. Les rencontres ont toujours été préparées par la chercheure à partir de ce qu'elle a observé chez l'intervenante lors de la rencontre précédente en ce qui concerne sa conception des difficultés de compréhension en lecture de l'élève ainsi que des interventions faites auprès de celui-ci. À partir des échanges entre les collaboratrices, la chercheure a présenté progressivement les concepts de la gestion mentale que l'intervenante a intégrés dans sa pédagogie.

Ainsi, le contenu des échanges a varié d'une rencontre à l'autre. Cependant, le déroulement de chaque rencontre est toujours demeuré le même. En effet, chaque séance était partagée en trois étapes :

- 1) Au début de chaque rencontre, la chercheure et l'intervenante faisaient un retour sur ce qui avait été fait lors de la rencontre précédente et sur ce que l'intervenante avait mis en place dans sa pédagogie concernant les difficultés de compréhension en lecture et les résultats obtenus. L'intervenante échangeait avec la chercheure sur ses

impressions, ses réflexions et ses observations concernant les changements dans sa pratique.

- 2) Ensuite, à partir du discours de l'intervenante, la chercheure proposait des interventions en lien avec les concepts de la gestion mentale que l'intervenante intégrait ensuite dans sa pratique pédagogique concernant les difficultés de compréhension en lecture. Les interventions en lien avec la gestion mentale se sont toujours déroulées lors de situations en lecture avec l'élève.
- 3) Enfin, la rencontre se terminait par l'élaboration d'un projet d'intervention pour la prochaine séance, c'est-à-dire les interventions que l'intervenante mettrait en pratique avec l'élève en difficulté jusqu'à la rencontre suivante.

Les informations recueillies lors des échanges entre la chercheure et l'intervenante ont servi pour la collecte de données ainsi que pour l'analyse de celle-ci.

### **3.4 LA COLLECTE DES DONNÉES**

D'une rencontre à l'autre, des données ont été prélevées concernant la compréhension des difficultés de l'élève, à l'évolution de celle-ci, à la compréhension par l'intervenante des concepts théoriques et opérationnels de l'approche de la gestion mentale en lien avec l'acte de lire et à l'évolution de cette compréhension, aux interventions pédagogiques que cet éclairage nouveau lui suggérait et aux interventions différenciées qu'elle faisait ainsi qu'à leur évolution.

Les données issues des entretiens individuels entre la chercheure et l'intervenante ont été enregistrées au moyen d'un magnétophone. L'observation électronique a facilité la collecte des données en évitant à la chercheure de prendre des notes constamment. De plus, ces données ont été enrichies par la prise de certaines notes avant, au cours et suite aux échanges, ce que Savoie-Zajc (2004) nomme la tenue d'un journal de bord.

Le journal de bord contient les réflexions personnelles de la chercheure sur le déroulement quotidien de sa recherche, son intégration social dans le milieu observé, ses expériences et ses impressions, ses peurs, ses «bons coups», ses erreurs et ses confusions, ses relations et ses réactions, positives ou négatives, aux participants à la situation et à leurs idéologies, etc. (Laperrière, 2004 : 286)

En fait, la tenue d'un journal de bord a été efficace pour la chercheure puisqu'il lui permettait de prendre conscience des forces et des faiblesses de la recherche. Il lui permettait également d'améliorer certains aspects du déroulement de la recherche et d'orienter les rencontres à venir. De plus, puisque les échanges entre la chercheure et l'intervenante étaient enregistrés et retranscrits par la suite, il n'était pas nécessaire de prendre en note dans le journal de bord un compte rendu détaillé de chaque rencontre. Cependant, les notes écrites dans le journal de bord étaient davantage des notes cursives et de planification, c'est-à-dire des phrases ou des mots clés pris sur le vif lors des rencontres qui portaient sur les observations, les réflexions, les interprétations de la chercheure et de l'intervenante ainsi que d'éventuelles pistes d'orientations ou de corrections à apporter pour les rencontres ultérieures (Laperrière, 2004). Enfin, suite à chaque rencontre, les informations recueillies ont été analysées. La prochaine section du chapitre explicitera la méthode d'analyse des données.



### 3.5 ANALYSE DES DONNÉES

Les échanges entre la chercheuse et l'intervenante ont constitué le corpus de données à analyser. Pour ce faire, la chercheuse a utilisé l'approche qualitative par questionnaire analytique, proposée par Paillé et Mucchielli (2003). Selon ces auteurs, la stratégie de questionnaire analytique permet d'analyser les données en utilisant un canevas investigatif. Ce dernier consiste à formuler un ensemble de questions et de sous-questions qui sera posés aux données elles-mêmes dans le but de répondre aux objectifs de la recherche.

Il importe toutefois de préciser que les questions qui forment le canevas investigatif ne sont pas des questions de recherche, ni des questions d'entrevue, mais plutôt des questions d'analyse. Ce sont des questions précises et opérationnelles qui interrogent non pas le sujet mais bien les données. Autrement dit, le canevas investigatif comporte «un ensemble de questions et de sous-questions opérationnalisant le regard interrogatif porté sur les données» (Paillé et Mucchielli, 2003 : 118).

Le canevas investigatif a servi de guide pour la chercheuse tout au long de l'expérimentation. En effet, les questions de départ se sont avérées relativement générales. Plus la recherche a progressé, plus le corpus de données s'est enrichi ce qui a permis à la chercheuse de préciser, d'explicitier, de sous-diviser les questions de départ afin d'obtenir des éléments de réponses plus détaillés pour répondre aux objectifs de la recherche. En fait, l'approche par questionnaire analytique a permis à la chercheuse de poser constamment de nouvelles questions aux données recueillies. L'annexe 2 démontre l'évolution du canevas investigatif. Il présente la version initiale du canevas ainsi que la version finale qui est davantage élaborée puisque des questions se sont ajoutées tout au long de la recherche.

Cette méthode d'analyse est un choix judicieux pour cette recherche-action collaborative. En effet, les objectifs de la recherche sous-entendent un questionnement auquel il fallait répondre au cours de l'expérimentation. De plus, l'approche par questionnement analytique exige un questionnement constant de la part de la chercheure. Ce processus d'analyse a permis de répondre à toutes ces questions de façon claire et précise. L'efficacité de cette méthode permet d'aller à l'essentiel et elle réunit à la fois le questionnement, l'analyse et une partie de la rédaction du rapport (Paillé et Mucchielli, 2003)



## **CHAPITRE 4**

### **PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre comprend la présentation, l'analyse et l'interprétation des données recueillies lors des rencontres entre la chercheure et l'intervenante. Il porte sur les échanges entre les deux collaboratrices en ce qui concerne la conception de l'intervenante des difficultés de compréhension en lecture et de l'évolution de celle-ci en lien avec l'apport de la gestion mentale dans ses interventions auprès du jeune. Autrement dit, la chercheure et l'intervenante ont discuté des difficultés de compréhension en lecture de l'élève et, au fur et à mesure que l'expérimentation a progressé, elles ont inclus des concepts de la gestion mentale qui ont permis d'intervenir selon le fonctionnement mental du jeune. À travers tout cela, la chercheure s'est intéressée aux conceptions, aux commentaires, aux réflexions de l'intervenante à propos de l'évolution des difficultés de l'élève et des interventions faites en lien avec le profil pédagogique de celui-ci.

Les sections qui suivent feront état des différents résultats recueillis au cours des échanges entre l'intervenante et la chercheure. Ces résultats seront présentés selon les cinq objectifs de la recherche.

#### 4.1 DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE DE L'ÉLÈVE SELON L'INTERVENANTE

Dans un premier temps, conformément au premier objectif, la démarche de recherche consistait à identifier les principales difficultés de l'élève de compréhension en lecture du point de vue de l'intervenante. Cette dernière avait déjà débuté ses rencontres avec l'élève avant que la recherche proprement dite ne commence. Elle était donc apte à identifier le profil de lecteur du sujet et les difficultés qui y sont associées. La chercheuse et l'intervenante ont donc décidé d'identifier d'abord les difficultés que présentait l'élève afin de pouvoir intervenir selon ses besoins. Ainsi, la chercheuse a échangé avec l'intervenante afin de découvrir quelles étaient, selon elle, les principales difficultés de compréhension en lecture de l'élève, à quoi elle les attribuait et comment elle intervenait auprès du jeune pour contrer ces difficultés. Il est à noter que l'intervenante n'avait reçu aucune notion concernant la compréhension en lecture. Elle a fait part des difficultés de l'élève selon ses observations et au meilleur de sa connaissance.

En ce qui concerne les difficultés de compréhension en lecture, ce qui est principalement ressorti du discours de l'intervenante, était que l'élève présentait un grand retard en lecture. Il semblait décoder les mots syllabe par syllabe. Donc, sa lecture n'était pas fluide. Il lisait lentement et de façon saccadée. De plus, il ne comprenait pas le sens de sa lecture.

**M :** Il ne comprend pas le sens des mots et il ne comprend pas ce qu'il lit parce qu'il met trop de temps à essayer de juste décoder ce qui est écrit. [...] Il passe

tellement de temps à lire. Quand il lit le mot de la bonne façon, je lui demande s'il sait ce que le mot veut dire et il répond que non <sup>2</sup>

Aussi, l'intervenante a affirmé que l'élève faisait des erreurs d'inversion. En effet, il avait tendance à confondre le B et le D, le P et le Q, le C dur et le C doux ainsi que le G dur et le G doux. Il mélangeait également les accents aigus et les accents graves. Ainsi, les difficultés de l'élève décrites par l'intervenante correspondent au profil de lecteur centré exclusivement sur le code de Van Grunderbeeck (1997) tel que décrit dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel.

L'intervenante s'expliquait mal les causes des difficultés de l'élève. Elle a affirmé que « lorsqu'il lit les phrases, les mots de plus de trois syllabes, c'est difficile. [...] Il a beaucoup de difficulté juste à lire, à décoder les sons, dire les lettres ». Pour l'intervenante, le fait que l'élève présentait d'importantes difficultés à décoder était la principale cause de ses problèmes en lecture. Évidemment, comme l'élève consacrait beaucoup d'énergie à décoder, cela entraînait inévitablement des difficultés de compréhension en lecture puisqu'il ne recherchait pas le sens de ce qu'il lisait.

Les échanges avec l'intervenante concernant les difficultés de l'élève ainsi que leurs causes ont permis de constater qu'elle attribuait les difficultés à des comportements extrinsèques de l'élève. Son discours était semblable à ceux des enseignantes et de l'orthopédagogue rencontrées lors de l'enquête exploratoire. En effet, l'intervenante a affirmé que la lecture de l'élève n'était pas fluide puisqu'il lisait lentement soit syllabe par

---

<sup>2</sup> Au cours de ce chapitre, diverses réflexions de l'intervenante et différents échanges entre les collaboratrices seront présentés. Ainsi, le « M » représente l'intervenante, soit Myriam, et le « A » représente la chercheure, soit Anabel.

syllabe. Il mettait beaucoup d'énergie à décoder les mots. Il inversait des lettres et confondait les accents. De plus, il ne comprenait pas ce qu'il lisait parce qu'il ne vérifiait pas sa lecture. Ainsi, il apparaissait que la conception de l'intervenante en ce qui a trait aux difficultés de l'élève était liée à la description des comportements inadéquats de l'élève lorsqu'il était en situation de lecture. Ce sont des comportements externes qui influencent la lecture puisque ce sont des habiletés à maîtriser pour favoriser une lecture efficace. Toutefois, la lecture est beaucoup, voire surtout influencée par un ensemble de stratégies mentales qui vont produire ces comportements extériorisés.

Les affirmations de l'intervenante concernant les difficultés de l'élève laissaient croire qu'elle ne tenait pas compte du fonctionnement mental de celui-ci dans ses interventions. L'intervenante se limitait à faire le travail qui lui était demandé par l'enseignante lors de ses séances avec l'élève. Puisqu'elle attribuait les difficultés de l'élève à des comportements externes et à des actions que posait l'élève lorsqu'il lisait, il semblait que l'intervenante ne s'était pas penchée sur ce qui pouvait se passer dans la tête de celui-ci lorsqu'il cherchait à comprendre un texte. Cette constatation apparaissait normale puisque l'intervenante en était à ses débuts comme pédagogue. Son manque d'expérience et de connaissances en lien avec la compréhension en lecture et l'approche de la gestion mentale faisaient qu'elle n'était pas portée spontanément à intervenir selon le fonctionnement mental de l'élève. Elle explorait des interventions qui ont fonctionné jadis avec elle ou inventait des interventions qu'elle croyait adéquates tout en faisant faire à l'élève les devoirs et les leçons qui lui étaient soumis.

Cette première partie de l'expérimentation n'a pas révélé d'informations inattendues. En effet, il aurait été surprenant que l'intervenante ait pris en compte les concepts de la gestion mentale dans ses interventions puisqu'il s'agissait une approche méconnue pour elle. En ce sens, il n'était pas étonnant qu'elle ait attribué les difficultés de l'élève à des

comportements extériorisés du lecteur et non à des opérations mentales puisque c'était ce qu'elle avait observé lors de ses rencontres avec lui. Or, au fil des rencontres, il s'est avéré intéressant de constater que sa conception des difficultés de compréhension en lecture s'est modifiée et a évolué au fur et à mesure qu'elle a découvert l'approche de la gestion mentale et sa contribution concernant difficultés de l'élève.

#### 4.2 ÉVOLUTION DE LA COMPRÉHENSION DE L'INTERVENANTE DES DIFFICULTÉS DE L'ÉLÈVE

Le premier objectif de la recherche consistait à identifier les principales difficultés de compréhension en lecture de l'élève du point de vue de l'intervenante. Ainsi, le second objectif s'intéresse à l'évolution de l'intelligibilité de l'intervenante relative aux difficultés de l'élève au fur et à mesure de son acquisition de connaissances du fonctionnement mental de celui-ci. Donc, cette section présente les données recueillies en lien avec le cheminement de l'intervenante tout au long de la recherche collaborative concernant le profil de lecteur de l'élève.

Au fil des rencontres, l'intervenante a découvert et a appris plusieurs notions concernant la compréhension en lecture. La chercheuse et l'intervenante ont échangé sur les habiletés qu'un lecteur doit mettre en œuvre pour favoriser la compréhension en lecture. Pour ce faire, elles ont analysé le modèle de compréhension en lecture de Giasson (2007) qui présente toutes les variables qui doivent être considérées pour une compréhension adéquate d'un texte. L'intervenante a été en mesure d'identifier les difficultés de l'élève à partir du modèle de compréhension en lecture de Giasson. De plus, elles ont échangé sur les stratégies mentales de l'élève lorsqu'il est en situation de compréhension en lecture. Ces différents échanges ont amené l'intervenante à démontrer une évolution dans sa compréhension des difficultés de l'élève.



#### 4.2.1 Modèle de compréhension en lecture de Giasson

Suite à la présentation du modèle de compréhension en lecture de Giasson (2007), il a déjà été possible d'observer une certaine évolution de la compréhension des difficultés de l'élève par l'intervenante dans le sens où celle-ci a été en mesure d'en dire davantage sur les habiletés en lecture que l'élève ne maîtrisait pas ou ne maîtrisait peu.

Selon son discours, la plupart des difficultés de l'élève se situaient dans la structure du sujet et, plus précisément, sur le plan des structures cognitives. L'intervenante a affirmé que l'élève ne possédait pas suffisamment de connaissances sur la langue, c'est-à-dire les connaissances phonologiques, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques. Ainsi, elle croyait que, puisque l'élève ne maîtrisait pas ces connaissances, il n'était pas en mesure de développer les habiletés mises en œuvre pour aborder le texte, soit les processus de lecture.

**M :** Je réalise qu'au niveau de la structure cognitive, les connaissances sur la langue, l'élève a vraiment un problème ici. Donc, l'élève n'est quasiment pas rendu aux processus de lecture étant donné qu'il a beaucoup de difficultés avec les connaissances sur la langue. On dirait que l'on ne peut pas passer au suivant.

Autrement dit, l'intervenante était d'avis que l'élève ne maîtrisait pas suffisamment les habiletés concernant les structures cognitives du sujet relatives aux connaissances sur la langue. Il était donc inconcevable pour elle que l'élève puisse développer des habiletés liées aux processus de lecture, c'est-à-dire les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et le processus métacognitifs. Selon l'intervenante, il aurait fallu amener l'élève à accroître ses connaissances sur la langue avant de travailler celles en lien avec les processus de lecture. Toutefois, en poursuivant l'analyse du modèle de compréhension en lecture de Giasson, l'intervenante a pris conscience que, même si l'élève avait peu de connaissances sur la langue, il y a des

éléments qui peuvent être développés dans les processus de lecture. Elle a constaté que les habiletés en lecture du modèle de Giasson sont toutes interreliées et qu'en situation de tâche en lecture, elles ne se manifestent pas de façon séquentielle, mais bien simultanément. Autrement dit, un élève peut ne pas avoir suffisamment de connaissances sur la langue, mais être apte à mettre en œuvre certaines habiletés dans les processus de lecture. Toutefois, selon l'intervenante, cela ne semblait pas être le cas de l'élève. En effet, en ce qui concerne les microprocessus, qui font appel au contenu de la phrase, l'élève avait de la difficulté à décoder les mots de plus de trois syllabes. Il était capable de reconnaître certains mots globalement, mais très peu de mots. Ainsi, la reconnaissance immédiate des mots n'était pas maîtrisée puisque l'élève décodait syllabe par syllabe plus souvent qu'autrement. Évidemment, la lecture par groupe de mots n'était pas encore acquise.

Les microprocessus consistent à saisir l'information contenue dans une phrase, les processus d'intégration renvoient à comprendre les liens entre les phrases et les macroprocessus correspondent à la compréhension de l'ensemble du texte. Ainsi, l'intervenante concevait difficilement comment l'élève pouvait développer des compétences dans les processus d'intégration et les macroprocessus s'il n'avait pas acquis les habiletés de base liées aux microprocessus. En ce sens, l'intervenante a déclaré : « Je me dis que puisque c'est déjà difficile de comprendre ce qu'il y a dans une phrase, bien ce l'est encore plus de comprendre le lien entre les phrases et tout le texte ». Toujours concernant les microprocessus, lors d'une rencontre ultérieure, l'intervenante a poursuivi dans le même sens en déclarant que :

**M :** Si je regarde juste la variable lecteur, dans les processus de lecture, c'est hallucinant à quel point que, juste au niveau des microprocessus, c'est difficile pour l'élève. Juste à l'intérieur d'une phrase, c'est difficile. Donc, saisir tout le reste, ça devient un immense défi parce qu'il n'a pas compris la base. C'est vraiment difficile d'évaluer le restant parce qu'il n'est pas rendu à faire des liens entre les phrases étant donné que, juste dans la phrase, ce n'est pas encore

structuré. Je pense qu'il a encore plus de difficultés que ce que je croyais au début.

Pour ce qui est des processus d'élaboration, qui correspondent à faire des inférences non-prévues par l'auteur, l'intervenante croyait que l'élève ne maîtrisait pas ces habiletés. D'abord, concernant l'habileté qui consiste à faire des prédictions, l'intervenante a mentionné que l'élève est en mesure d'en faire, mais elles n'étaient pas nécessairement en lien avec le texte et il ne vérifiait pas si sa prédiction était correcte ou non :

**M** : J'ai souvent essayé de lui poser des questions pour voir si par exemple il était capable de prévoir ce qui allait se passer. Quand on lisait un texte, je lui posais des questions sur chaque phrase. On a fait une ou deux lectures des textes que tu m'as donnés. Si on prend celui-là : il l'a choisi parce que c'était le plus court. C'est un texte qui parle de Noël, mais ce n'est pas mentionné dans le texte. C'est vraiment pour faire deviner de quelle fête on parle. Je lui posais des questions à chaque phrase et c'était difficile pour lui. [...] Si je lui pose des questions pour essayer de prévoir, il le fait. Mais, lorsqu'on poursuit la lecture du texte, il continue de dire que ce qui s'est passé dans le texte c'est ce qu'il a prévu alors que ce n'est pas ce qu'il a lu. Il se souvient plus de ce qu'il a inventé que ce qu'il a lu.

Une autre habileté dans les processus d'élaboration fait appel aux images mentales que se crée le lecteur sur le texte. Selon l'intervenante, l'élève ne semblait pas en faire. En effet, elle a affirmé que :

**M** : Dans un devoir, il devait lire des phrases qui pratiquent le son « CH ». Par exemple, « Zoé déchire la feuille ». Lui, il a compris le verbe « déchirer ». Pour chaque phrase, quand je lui demandais ce qui se passe dans la phrase, il reprenait toujours de verbe « déchirer ». Par exemple, il pouvait me dire que, dans la phrase, il déchire son ami. Il repérait le verbe et le transférait pour chaque phrase. Pourtant, il avait vu les autres verbes. [...] J'ai l'impression qu'il ne voit pas

d'images dans sa tête. S'il était capable de voir dans sa tête, il ne dirait pas que, dans la phrase lue, la personne déchire son ami. Pour revenir sur les phrases qu'il devait lire, il n'avait pas l'air de comprendre que ce qu'il lisait n'avait pas de sens.

L'intervenante a aussi déclaré que l'élève, conformément au modèle de référence de compréhension en lecture de Giasson (2007), ne semblait pas raisonner sur le texte et il n'intégrait pas les nouvelles informations à ses connaissances antérieures.

Enfin, concernant les processus métacognitifs, l'intervenante a dit que le sujet ne maîtrisait pas ces habiletés qui consistaient à avoir une bonne connaissance de son fonctionnement cognitif et à développer des stratégies pour contrôler ce processus. Le discours de l'intervenante stipulait que l'élève n'appliquait aucune tentative d'autogestion de la compréhension du texte : « Les mots qu'il reconnaît ce n'est pas nécessairement les bons. Je vois qu'il essaie quand il lit. Mais il ne lit pas le bon mot. Il n'a pas tendance à comprendre ce qu'il lit parce qu'il ne se reprend pas ».

Bref, selon l'intervenante, le lecteur semblait avoir développé très peu de stratégies efficaces en lecture afin de bien saisir ce qu'il devait lire. De plus, il ressort principalement de son discours que l'élève était en grande difficulté en lecture. Il avait de la difficulté à décoder les mots et il ne comprenait pas le sens de sa lecture puisqu'il ne vérifiait pas si sa lecture était exacte ou non. L'intervenante a également affirmé qu'il n'était pas capable de redire dans ses mots ce qu'il avait lu. Elle a réalisé que l'élève présentait des difficultés importantes en lecture.

Il s'agit ici du discours de l'intervenante au tout début de l'expérimentation avant même que les collaboratrices intègrent les concepts de la gestion mentale dans leurs

échanges. Au cours des rencontres qui ont suivi, l'intervenante a progressivement modifié sa compréhension des difficultés de l'élève.

#### **4.2.2 Changements dans la compréhension de l'intervenante des difficultés de l'élève**

Les premières rencontres entre l'intervenante et la chercheure ont engendré un conflit sociocognitif concernant les conceptions de l'intervenante en lien avec les difficultés de compréhension en lecture. L'intervenante a intégré de nouveaux éléments à ses conceptions antérieures des difficultés de compréhension en lecture. Elle a pris conscience de l'ampleur des difficultés de l'élève. Au fur et à mesure que les collaboratrices ont échangé à propos des difficultés de celui-ci et que l'intervenante a débuté ses interventions selon les concepts de la gestion mentale, elle s'est aperçue que les difficultés de l'élève n'étaient pas seulement attribuables aux comportements extrinsèques du lecteur, mais elles étaient largement liées aux stratégies mentales utilisées. Elle a réalisé que l'élève n'a pas développé, au cours de sa scolarité, des stratégies efficaces en lecture lui permettant de bien comprendre ce qu'il lit.

**M** : Je ne pensais pas que ça se pouvait qu'il ne comprenne pas à ce point là! [...] C'est un bon défi! [...] Je ne pensais pas que ça se pouvait qu'un enfant ne comprenne pas la lecture d'un livre. [...] Tu sais ce qui m'étonne? Est-ce que quelqu'un s'en est rendu compte avant? Il me semble que c'est un élément assez important, mais c'est comme si on a tellement bloqué au fait qu'il n'est pas capable de lire qu'on ne pense même pas à se demander s'il comprend quand quelqu'un lui lit un texte. En tous cas, ça m'a vraiment étonné au plus au point.

Ainsi, elle a cheminé dans sa compréhension des difficultés de l'élève. Elle a réalisé que l'élève présentait encore plus de difficultés qu'elle ne le croyait.

À partir de la quatrième rencontre, l'intervenante a démontré une évolution dans sa compréhension des difficultés de l'élève. En effet, son discours n'était plus singulièrement porté sur les comportements de l'élève observables de l'extérieur lorsqu'il était en situation de lecture. Elle a commencé de plus en plus à intégrer dans son discours des commentaires en lien avec les stratégies mentales de l'élève en situation de lecture. Cela s'explique par le fait que l'intervenante et la chercheure ont échangé sur les concepts de la gestion mentale et sur le fonctionnement mental de l'élève. Ainsi, au fil des rencontres, l'intervenante a approfondi sa compréhension des difficultés de l'élève.

À travers les différentes rencontres entre l'élève et l'intervenante, cette dernière a été en mesure de commenter avec de plus en plus d'aisance les difficultés de l'élève en lien avec son fonctionnement mental. Les échanges entre celle-ci et la chercheure ont permis de dégager différentes hypothèses en lien avec le fonctionnement mental de l'élève et ses difficultés de compréhension en lecture.

#### **4.2.2.1 Famille évocative dominante de l'élève**

Dans un premier temps, afin d'intervenir selon le fonctionnement mental de l'élève, il a été établi entre l'intervenante et la chercheure qu'il convenait de découvrir les stratégies et les démarches mentales de celui-ci en situation de lecture. Pour ce faire, il apparaissait pertinent de présenter en premier lieu le dialogue pédagogique à l'intervenante. En effet, le dialogue pédagogique s'est avéré être un outil essentiel à l'intervenante tout au long de la recherche. C'est à travers les questionnements soumis à l'élève que l'intervenante a été en mesure d'identifier le fonctionnement mental de l'élève pour mieux intervenir auprès de lui.

Les collaboratrices ont convenu qu'il serait pertinent de tenter d'identifier, au tout début de la démarche de questionnement, la famille évocative dominante de l'élève. Elles croyaient qu'une fois la famille évocative ciblée, il serait plus simple de trouver des interventions en lien avec les forces, les faiblesses et les besoins de l'élève. Toutefois, les tentatives pour cerner la famille évocative de l'élève ont été laborieuses et l'intervenante n'a pas été en mesure d'identifier avec certitude quelle était la famille dominante de l'élève.

**M :** Il me dit qu'il voit des images et quand j'essaie de le confirmer, il me dit qu'il entend des mots et il me dit ensuite que c'est les deux. Je ne peux pas vraiment savoir ce qui se passe dans sa tête. [...] Donc, j'ai vraiment éclairci. Je lui ai expliqué que, moi, il se passe des choses dans ma tête, mais que dans la tête des autres, ce n'est pas la même chose qui se passe. Je lui ai dit qu'il peut voir des images, entendre des sons, voir un film dans sa tête, etc. Je pense que cela a quand même été compris. Puis je pense qu'il essayait parce qu'il me demandait souvent de répéter. Donc, je relisais encore et encore.

Pendant plusieurs rencontres, l'intervenante a questionné l'élève afin de découvrir sa famille évocative dominante. Toutefois, l'élève n'a pas fourni de réponse permettant de démontrer les types d'évocations qu'il privilégiait. L'intervenante a pu, selon ses observations, dégager une hypothèse concernant la famille évocative première de l'élève. Elle a dit avoir l'impression que l'élève évoquait de façon auditive lorsqu'il abordait un texte. Selon elle, ses évocations étaient principalement auditives directes ; il réentendait sa voix ou celle de la personne qui lisait.

**M :** Je pense qu'il répondait pour me faire plaisir. Quand je lui demandais ce qui se passe dans sa tête, il répondait et attendait mon approbation. Il disait oui à tout ce que je lui demandais. On a réussi à évoluer un peu et je pense que c'est vraiment juste ma voix. Maintenant, est-ce qu'il la réentendait dans sa tête? Je ne suis pas convaincue.

Toutefois, l'intervenante croyait que l'élève était aussi en mesure de se faire des images mentales visuelles. Elle était d'avis qu'il n'était pas conscient des images visuelles qu'il pouvait se donner. De plus, elle a spécifié que, selon elle, le sujet semblait avoir peu de représentations mentales visuelles comparativement aux images mentales auditives. Il n'était pas porté à avoir des images mentales visuelles naturellement.

**M :** Bien ça se pourrait [qu'il ait des images mentales visuelles], mais il n'en a pas conscience du tout, du tout, du tout. Il ne sera pas juste auditif. Quand je lui avais demandé de se représenter le ballon, il le voyait dans sa tête. Peut-être qu'il s'en fait juste quand je lui demande, mais qu'en processus de lecture, il ne le fait pas.

Au fil des rencontres avec l'élève, l'intervenante a poursuivi son questionnement à savoir quelle était la famille évocative dominante de l'élève. Elle n'a toujours pas été en mesure de l'identifier, mais elle est demeurée avec l'hypothèse qu'il évoquait majoritairement selon la famille auditive.

**M :** Je pense que c'est vraiment verbal. Plus je le vois aller, plus je me dis que ça ne se peut pas qu'il se fasse des images visuelles. Il n'est pas capable de me le dire, mais en même temps, je ne sais pas quoi lui poser comme questions pour lui faire dire ce qui se passe dans sa tête. C'est facile de demander ce qui se passe dans ta tête, mais quand tu ne le vois pas ce qui se passe dans ta tête...Souvent, quand je lui demande ce qui s'est passé, il me parle de sons. Par exemple, il me dit qu'un robinet, ça fait du bruit. Il a lu le mot robinet et il m'a parlé du son que fait le robinet. C'est arrivé plusieurs fois qu'il me parlait des sons des objets ; les chaudrons qui cognent ensemble ou le bruit du robinet. J'ai l'impression qu'il est très auditif. [...] Quand il me parle d'images, il me parle de la perception et pas de l'évocation. Il me parle de ce qu'il voit.



En échangeant entre elles, les collaboratrices en sont venues à se questionner à savoir si l'élève évoquait réellement lorsqu'il lisait un texte. Demeurait-il en perception? Avait-il conscience de ses évocations? Il ne semblait pas avoir conscience des représentations mentales qu'il se faisait en lisant. En ce sens, concernant les questionnements de l'intervenante sur les évocations de l'élève, elle a déclaré : « J'ai l'impression qu'il n'a pas encore pris conscience de ce que je lui demandais ».

L'intervenante a considéré difficile de cerner la famille évocative première du sujet. Elle a semblé rencontrer des difficultés à obtenir des réponses de l'élève. Elle a tenté différentes démarches pour s'informer auprès du sujet, mais elle n'y est pas parvenue.

**M :** J'ai l'impression qu'il serait dans la famille auditive selon ce que j'ai pu observer parce que je n'ai jamais pu lui demander. Je n'ai jamais eu de réponses quand je lui posais des questions. Donc, c'est juste une hypothèse de ce que j'observe, mais je ne peux pas le savoir. Finalement, c'est plus difficile que ça en a l'air de trouver la famille évocative!

Il s'est effectivement avéré ardu pour l'intervenante de déterminer avec exactitude la famille évocative dominante de l'élève. Elle a toutefois dégagé une hypothèse étant que la famille évocative première du lecteur était auditive. Or, comme cette hypothèse n'a pas été confirmée, l'intervenante et la chercheuse ont décidé d'un commun accord de réorienter les interventions pour chercher à identifier le projet de sens en lecture de l'élève afin d'approfondir leurs connaissances en lien avec le fonctionnement mental de l'élève en situation de lecture. Elles ont donc tenté de découvrir par quoi l'élève était-il orienté lorsqu'il lisait un texte : par le signifiant ou le signifié?

#### 4.2.2.2 Le projet de sens de l'élève en situation de lecture

Une des premières étapes pour identifier le profil mental du lecteur est de déterminer quel est son projet de sens en lecture. Selon Gaté (1998), il y aurait deux types de projet de sens en lecture : projet de sens orienté vers le signifiant et un projet de sens orienté vers le signifié. Autrement dit, l'élève est-il centré sur le code ou sur le sens lorsqu'il aborde un texte? L'intervenante a tenté de le découvrir en questionnant l'élève. Pour ce faire, elle l'a interrogé afin de savoir ce qu'il faisait en premier lorsqu'il abordait un texte et ce qu'il faisait par la suite, comment il procédait pour comprendre ce qui était écrit. S'il ne comprenait pas un mot, que faisait-il? Utilisait-il le code, le contexte ou les images? Selon l'intervenante, « il ne savait pas s'il regardait plus le texte ou les images. Il disait que ça dépendait des textes et des images. Mais, généralement, c'est plus le texte ».

En s'appuyant sur les informations fournies par l'élève, l'intervenante a fait ressortir qu'il était en projet de sens orienté vers le signifiant. Il ne cherchait pas à comprendre le sens de ce qu'il lisait, mais il s'efforçait de décoder les mots.

**M** : Faire du sens, créer des liens avec les images qu'il y a dans le texte et de faire vivre le texte, c'est un peu ça le sens. Et c'est ce que l'élève ne fait pas nécessairement. [...] Il cherche vraiment à faire une correspondance entre ce qu'il voit et le son que ça fait, les syllabes et leur phonétique. [...] J'ai l'impression qu'un mot isolé, il est capable de le décoder et même de le faire vivre. Mais lorsqu'il lit un texte au complet, il est beaucoup plus en train de décoder syllabe par syllabe. C'est peut-être ça en fait, il est centré sur le code.

En observant les comportements du lecteur et en le questionnant, l'intervenante a remarqué qu'il lui arrivait de rechercher le sens des images. Toutefois, il semblait dissocier image et texte. Il ne voyait pas ces deux supports comme étant complémentaires : « On dirait qu'il n'a pas l'impression que ça forme un tout et que l'image peut l'aider à

comprendre le texte ». Ainsi, le sens qu'il recherchait dans les images ne correspondait pas au sens du texte.

**M** : Il regarde les images et, ensuite, il invente une histoire à partir des images. Je lui disais que les images disent pleins de choses, mais que le texte en dit encore plus que les images. [...] J'ai vraiment l'impression que, pour lui, le texte ne fait pas de sens et c'est le reste des choses autour du texte qui font du sens, soit les images. [...] Il recherche le sens des images parce que c'est plus facile.

L'intervenante a réalisé que l'élève inventait une histoire selon ce qu'il observe des images, mais il ne vérifiait pas dans le texte si elle correspondait à ce qui était écrit : « Il ne va pas la vérifier, il se fait des hypothèses, mais il n'a pas la volonté d'aller chercher la réponse et il ne se souvient plus de son hypothèse de départ ».

Les comportements du lecteur ont démontré à l'intervenante qu'il n'était pas en projet de dégager le sens de sa lecture. Le sens qu'il tentait de dégager des images ne lui permettait pas de comprendre le sens du texte : « Il n'utilise pas les images pour le texte, mais il se fait une histoire à partir de l'image et il essaie de décoder le texte ».

Ainsi, l'intervenante a découvert que l'élève était davantage centré sur le code que sur le sens. Elle a réalisé que si l'élève démontrait des difficultés à mettre des mots sur ses évocations, c'était peut-être qu'il demeurait en simple activité perceptive lorsqu'il abordait un texte puisqu'il semblait centré sur le code et non sur le sens. Lorsqu'il lisait un texte, sa procédure était restreinte à une stratégie de décodage et il ne semblait pas faire le travail évocatif lui permettant de comprendre le texte en dégageant le sens de celui-ci. Si ce travail évocatif n'était pas mis en œuvre, il était difficile pour lui de comprendre le texte.

Ainsi, l'intervenante a constaté que ne pas comprendre, c'est ne pas évoquer. Autrement dit, la compréhension en lecture est le résultat d'un travail évocatif, c'est-à-dire des représentations et des traductions mentales qui se créent au cours de la lecture. L'absence d'opérations mentales pour traduire le texte amène donc des difficultés de compréhension.

#### 4.2.2.3 Compréhension reproduction et évocation mémorisation

Au fil des rencontres, la chercheure et l'intervenante ont poursuivi leurs échanges en ce qui a trait aux évocations de l'élève. Elles ont émis l'hypothèse que l'élève ne se faisait pas d'évocations, qu'il se limitait à voir les mots et que son projet de sens en lecture était orienté vers le signifiant. Toutefois, l'évolution des échanges a permis aux collaboratrices de faire une autre constatation. Lorsque l'intervenante a tenté de découvrir les types d'évocations de l'élève, elle a supposé, à plusieurs reprises, qu'il avait des évocations auditives. Elle a affirmé qu'il répétait la phrase lue ou certains mots de la phrase, à haute voix. Ainsi, l'intervenante et la chercheure ont dégagé une autre hypothèse à ce propos. Comme l'élève répétait la phrase suite à sa lecture, il était possible qu'il se fasse des évocations-mémorisation dans le but d'arriver à une compréhension-reproduction. En effet, il répétait tel quel ce qu'il avait lu jusqu'à ce qu'il arrive à une compréhension. Ainsi, l'hypothèse stipulant que l'élève n'évoquait pas du tout a été remise en question.

**M :** Il me demandait de relire. J'ai l'impression qu'il me faisait relire jusqu'à ce qu'il ait mémorisé la phrase. À partir de ce moment là, il pouvait presque me redire la phrase. [...] Je ne sais pas si c'est par là que ça passe, pour lui, pour comprendre. [...] Ça fait du sens. Il serait en compréhension reproduction. [...] Il fait juste retenir la phrase.

En effet, l'intervenante a réalisé que lorsque l'élève cherchait à comprendre le texte, il semblait répéter la phrase mentalement ou à voix haute jusqu'à ce qu'il l'ait comprise.

**M** : Il répète tout haut. [...] Je ne sais pas si ça se peut, mais j'ai l'impression qu'il a besoin de verbaliser. Il verbalise peut-être à voix haute et dans sa tête aussi. [...] Il lit dans sa tête et ensuite il répète la phrase. Je suis pas mal convaincue que c'est de la reproduction. Soit il répète la phrase au complet, soit il répète les mots qu'il a compris.

Toutefois, l'intervenante a constaté que la compréhension-reproduction n'est pas suffisante pour accéder au sens. En effet, une compréhension-traduction enrichie la compréhension-reproduction.

**M** : Mais le travail en lecture ne devrait pas être un travail de mémorisation et j'ai l'impression que c'est un peu ce qu'il fait. Quand je lui annonce que je vais lui poser des questions, on dirait qu'il travaille à mémoriser plutôt qu'à évoquer pour comprendre. C'est pour cela qu'il répète, comme s'il travaillait en mémorisation pour pouvoir me dire plus tard les réponses. Mais, ce n'est pas cela les consignes. Ce n'est pas ce que je veux.

Ainsi, l'intervenante a réalisé que la mémorisation du texte n'apporte pas nécessairement une compréhension de celui-ci. Elle a aussi constaté qu'il faut plutôt encourager l'élève à évoquer le texte, le faire vivre mentalement afin de l'amener vers une traduction mentale du texte. Autrement dit, il importe d'accompagner l'élève afin de faire le passage de la compréhension-reproduction vers une compréhension-traduction.

#### **4.2.2.4 Compréhension application**

L'évolution des échanges entre les collaboratrices a permis de préciser de plus en plus le profil pédagogique du jeune lecteur. Ainsi, l'intervenante et la chercheure ont identifié une autre hypothèse concernant les habitudes mentales de l'élève en situation de lecture. Elles ont présumé que le lecteur serait un appliquant, c'est-à-dire qu'il cherchait à

comprendre pour appliquer, agir et être en action et non pour expliquer en mettant des mots sur ce qu'il perçoit.

**M :** Je trouve que ça fait du sens avec l'élève d'y aller vers l'applicant. Je l'ai tellement fait fâcher lorsque je lui posais des questions. C'était toujours des questions pour qu'il m'explique ce qu'il comprenait. Ça pourrait expliquer son *écoeurantité* des questions.

En effet, tout au long de l'expérimentation, l'intervenante a questionné l'élève concernant ses habitudes évocatives. Il a toujours été difficile pour elle d'obtenir des réponses satisfaisantes, précises ou encore élaborées. Lorsque l'intervenante interrogeait l'élève sur ce qu'il comprenait de ses lectures, l'élève éprouvait beaucoup de difficultés à exprimer sa pensée. Toutefois, lorsqu'elle lui demandait de comprendre des consignes écrites et de les exécuter, il performait davantage comme s'il avait besoin d'être en action pour être motivé à faire l'effort de comprendre.

**M :** Il ne comprenait rien du tout quand on lisait des textes [...], mais la consigne, il la lit et il l'a fait. Il avait compris que c'est cela qu'il devait faire. [...] Il fallait qu'il se la répète pour comprendre ce que ça voulait dire, mais il y a quand même plusieurs choses qu'il avait comprises et ça m'a étonnée.

Ainsi, l'intervenante a observé que l'élève pouvait avoir un comportement de lecteur différent selon le type de lecture et aussi selon son intérêt : « On dirait qu'il faut qu'il ait un intérêt dans la compréhension. Il faut qu'il soit obligé de comprendre ou qu'il veuille comprendre ».

Elle a découvert que l'élève avait plus de facilité à comprendre lorsqu'il était en action. Elle lui a fait lire de courtes consignes qu'il devait exécuter. Elle lui demandait alors de bouger et c'était ce qui le motivait à comprendre. Elle a déclaré qu'il avait plus de facilité à comprendre cela, mais il présentait toute de même des difficultés à saisir le sens de ce qu'il lisait. Ainsi, le fonctionnement mental de l'élève semblait être caractérisé par un aspect kinesthésique. Autrement dit, l'élève construisait le sens de ce qu'il percevait à l'aide de mouvements mentaux que La Garanderie (2002) nomme les ressentis. Certains individus, pour comprendre, ont besoin de se créer des représentations visuelles et, d'autres, de se parler ou de s'expliquer ce qu'il s voient ou entendent. Il y a aussi ceux qui ont besoin d'être en mouvement pour s'approprier ce qu'ils cherchent à comprendre. « Le parcours de sens pour un élève se fera avec des images, pour un autre en se parlant ou en s'entendant dire un discours, pour un autre en imaginant des mouvements » (La Garanderie, 2002 : 116). Donc, la dimension du mouvement semblait caractérisée de façon prédominante le profil de lecteur de l'élève lorsqu'il cherchait à comprendre ce qu'il lisait.

M : Il devait lire ceci : « Saute sur un pied et fais trois pas vers la porte ». Alors, il va vers la porte et il saute sur un pied trois fois. Mmm ce n'est pas tout à fait cela! J'essaie de voir avec lui ce qu'il n'a pas compris parce qu'il l'a relu plusieurs fois. Il comprenait « la porte vert ». La porte était verte, ce qui n'aide pas! Au début, il comprenait que c'était une porte en verre, alors il cherchait une porte en verre. Il n'en trouvait pas. Alors, il a cherché une porte verte et il y en avait une. Il est allé à côté de la porte verte. Alors, je me suis dit qu'il ne devait pas comprendre le mot « vers ». Je lui ai dit : « si je te dis d'aller vers la fenêtre, tu fais quoi? ». Il est allé vers la fenêtre. Alors, je lui demande ce que ça veut dire « vers ». Il me dit qu'il ne le sait pas. Il ne peut pas l'expliquer, mais il sait ce que ça veut dire.

Ainsi, l'intervenante a réalisé que l'élève démontrait plus de facilité à appliquer plutôt qu'à expliquer. Il était plus simple pour lui de montrer ce qu'il comprenait que de mettre en mots ce qu'il pensait : « Chaque fois qu'il lisait un mot, il me disait ce qu'il voulait dire, mais il mimait plus que de le dire ».

L'intervenante a également supposé qu'il était plus à l'aise dans un contexte concret, comme l'exécution de consignes écrites. Il présentait aussi plus de facilité à comprendre les mots qui évoquaient du sens pour lui.

**M :** C'est un contexte qui est aussi ancré dans la réalité. Ce n'est pas comme un texte où il doit chercher à comprendre les référents, ça se passe où et quand. Avec les consignes, ça se passe ici et maintenant. Le foulard, il le voit. La chaise, il la voit. Dans sa réalité, c'est du vrai concret qu'il peut appliquer directement. [...] Peut-être qu'il n'est pas explicatif du tout. Le mot « avec » tu ne peux pas faire autrement que de l'expliquer. Tandis que tu peux appliquer le mot « bureau ». Je ne sais pas si tu comprends ce que je veux dire. Le bureau, il peut montrer ce que c'est, tandis que le mot « avec », il ne peut pas montrer ce que c'est autrement qu'en expliquant sa signification.

Donc, l'intervenante a observé que l'élève était davantage en projet de comprendre pour agir et être en mouvement et il éprouvait plus de difficultés à comprendre pour expliquer. Elle a constaté aussi qu'il aurait tout avantage à compléter l'application par l'explication lorsqu'il aborde un texte. D'autant plus qu'il rencontrera différents textes tout au long de son parcours scolaire. Encore une fois, l'intervenante a remarqué qu'il faut diriger l'élève vers une traduction mentale.

Il est à noter que toutes ces constatations et hypothèses ont toujours amené l'intervenante et la chercheuse à tirer la même conclusion : diriger l'élève vers une traduction mentale lorsqu'il est en situation de compréhension en lecture. En effet, toutes ces remarques sont interreliées. L'élève était en projet de sens orienté vers le signifiant. Il se concentrait sur le code lorsqu'il lisait un texte. Il ne recherchait pas le sens de sa lecture. Il ne tentait pas de traduire mentalement ce qu'il lisait afin de se construire une compréhension. Il était davantage porté à mémoriser le texte au lieu de rechercher le sens. La mémorisation ne signifie pas que l'élève comprend ce qu'il lit. Il était en



compréhension-reproduction. Il ne s'expliquait pas le texte. Il présentait beaucoup de difficultés à mettre dans ses mots ce qu'il avait compris de sa lecture. Il ne s'expliquait pas le texte et était davantage en compréhension-application. Ainsi, l'intervenante s'est aperçue qu'il était inévitable d'amener l'élève vers une traduction mentale de sa lecture :

**M** : En essayant de l'amener à la traduction. C'est toujours cela que l'on travaillait finalement. Les hypothèses sont tellement toutes imbriquées. Chaque fois que je lui demande ce que ça veut dire, on se rapproche de la compréhension. [...]

**A** : Tout ça est relié finalement. C'est difficile de travailler juste la famille auditive ou juste la compréhension ou juste le projet de sens parce que les trois...

**M** : Tout va ensemble. Je m'en rends compte quand on fait le retour sur les dernières rencontres. Tout est vraiment interrelié. On vérifie une chose et on en apprend sur une autre». [...]

**A** : On sait que le projet de sens serait le code, mais il faut l'amener vers le signifié, vers le sens. Je trouve que le projet de sens et la compréhension reproduction, ça revient un peu au même. C'est de dégager le sens dans les deux cas. Donc, c'est de travailler là-dessus. Puis même la famille auditive verbale, c'est un peu la même chose aussi, au lieu de se répéter dans sa tête, il doit transformer le message. Donc, les trois interventions reviennent un peu au même : dégager le sens et mettre ça dans ses propres mots.

Ainsi, toutes ces prises de conscience de la part de l'intervenante et toutes ces hypothèses relatives à l'origine des difficultés de l'élève et à son fonctionnement mental démontrent qu'elle a cheminé dans sa compréhension qui prend en compte un ensemble de composantes propres à l'acte de lire dont les opérations mentales sont inhérentes.

#### 4.2.2.5 Bilan du cheminement de la compréhension de l'intervenante en lien avec les difficultés de l'élève

Les échanges entre les collaboratrices ainsi que les observations faites par l'intervenante auprès de l'élève lui ont permis d'évoluer en ce qui a trait à sa compréhension des difficultés du jeune lecteur. À la fin de l'expérimentation, l'intervenante a fait preuve de beaucoup plus d'aisance et d'assurance lorsqu'elle discutait des difficultés de l'élève. Elle a modifié sa conception des difficultés de compréhension en lecture. De plus, l'intervenante semblait consciente que sa compréhension a évolué.

**M** : Je n'avais tellement pas de bases au début. Juste de comprendre qu'il avait des difficultés et où elles étaient, c'était difficile. Ça changé du tout au tout. Je pourrais discuter des difficultés de l'élève. Je suis capable. [...] Ça s'est beaucoup précisé. [...] Avant, je n'étais pas en compréhension en lecture parce que j'aidais seulement l'élève à décoder les syllabes. Je ne m'étais pas beaucoup penchée sur la compréhension, mais c'est vraiment intéressant à découvrir. Ça me fait réaliser plein de choses.

Plus l'expérimentation progressait, plus l'intervenante faisait place aux procédures mentales de l'élève dans son discours. Elle était davantage consciente que ses difficultés étaient associées à des stratégies de gestion mentale.

**M** : J'ai vraiment l'impression qu'il n'est pas conscient de ses processus mentaux. Malgré tout le travail que j'ai fait avec lui et toutes les questions que je lui ai posées, il ne voit pas ses évocations. Elles arrivent, mais il n'est pas capable de leur prêter attention. Ce n'est pas facile d'avoir conscience de ce qui se passe dans sa tête. [...] La cause [de ses difficultés], c'est qu'il est axé sur le code. Il n'arrive pas à vouloir comprendre le sens. Il n'a pas d'intérêt non plus envers la lecture. Puis à cela s'ajoute toutes nos hypothèses.

L'intervenante s'est aperçue du manque d'autonomie de l'élève en tant que lecteur. Elle a réalisé qu'il a besoin d'être accompagné. Il ne savait pas comment s'y prendre pour comprendre ce qu'il lisait. Il n'était pas porté d'emblée à comprendre le texte par lui-même. L'intervenante croyait qu'il se fiait sur elle pour qu'elle lui explique le sens du texte sans qu'il ait à faire les efforts nécessaires. Toutefois, elle est demeurée convaincue qu'il était capable de faire le processus de compréhension en lecture, mais il devait d'abord être guidé par un intervenant.

**M :** Il arrive à faire des stratégies, mais en le guidant. Il ne le fait pas de façon naturelle. [...] Souvent, c'est moi qui l'incite à revenir au texte parce qu'il ne le ferait pas. Il fait juste se poser des questions, mais il n'a pas le réflexe de revenir au texte pour le vérifier. C'est moi qui lui dis que la réponse est dans le texte et qu'il faut retourner voir. [...] Quand il lit une phrase, peu importe s'il bûche sur un mot, il continue. Une fois que la phrase est lue, si je ne lui pose pas de questions, il est satisfait et il passe à l'autre phrase. Il n'a pas tant le désir de compréhension que ça. [...] Si je lui demande de trouver des mots qui veulent dire la même chose ou le contraire, bien on dirait que c'est là que le sens se construisait comme s'il n'avait pas la démarche mentale pour le faire lui-même.

De plus, puisque l'élève a présenté de grandes difficultés de compréhension en lecture, l'intervenante semblait croire qu'il a peu à peu développé un manque d'intérêt pour cette tâche.

**M :** Il a l'air désintéressé. Peut-être que c'est justement ça. Il ne veut pas que ça lui tienne à cœur parce que sinon ça lui ferait de la peine de ne pas réussir. En étant désintéressé, tu te protèges un peu. Tu te gardes une limite. Tant que je ne m'investis pas émotionnellement dans cette affaire là et que je fais semblant que je m'en fous, je suis correct.

Ainsi, l'intervenante a découvert que l'élève avait besoin d'être accompagné dans sa démarche de compréhension en lecture afin d'être en mesure de maîtriser toutes les stratégies de compréhension et de pouvoir les mettre en œuvre seul. De plus, l'intervenante a réalisé qu'il a développé des stratégies de compréhension inefficaces ou tout simplement qu'il ne les utilisait pas adéquatement.

Elle était consciente qu'il importait de s'appuyer sur ce que l'élève utilisait comme stratégies de compréhension en lecture tel que proposé par La Garanderie : « il est capital que l'on soit dans un climat de vérité et que l'on fonde sur l'être de ce qui est, l'être de ce qui n'est pas encore puisque l'être de ce qui n'est pas encore ne pourra devenir que s'il a pour fondement l'être de ce qui est » (1990 : 184). Autrement dit, il fallait mettre en place des interventions qui tenaient compte des stratégies qu'utilisait l'élève afin de les enrichir avec des stratégies efficaces. L'intervenante devait diriger l'élève vers une compréhension de sa lecture au moyen d'une activité évocative riche s'appuyant sur une activité perceptive riche. Il fallait aussi le guider afin qu'il puisse maîtriser seul les différentes stratégies qu'il devait mettre en œuvre pour comprendre. Autrement dit, l'élève devait développer son autonomie en tant que lecteur. L'intervention à faire auprès de l'élève consistait à l'accompagner pour arriver à une traduction mentale de sa lecture. C'est ce que l'intervenante a tenté de faire dans ses interventions avec l'élève. La prochaine section fera état des différentes interventions faites auprès de l'élève ainsi que leur efficacité du point de vue de l'intervenante.

#### **4.3 PRATIQUES PÉDAGOGIQUES RELATIVES AU FONCTIONNEMENT MENTAL DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ DE COMPRÉHENSION EN LECTURE**

Au fil des rencontres, l'intervenante et la chercheure ont construit une compréhension du fonctionnement mental de l'élève en lien avec ses difficultés de compréhension en

lecture. Plus cette compréhension de l'élève s'éclaircissait, plus les collaboratrices ont été aptes à établir des interventions relatives au profil pédagogique de l'élève. Ainsi, cette section du chapitre, conformément au troisième objectif de la recherche, porte sur l'évolution des pratiques pédagogiques réalisées auprès de l'élève selon la compréhension de son fonctionnement mental ainsi que leur efficacité du point de vue de l'intervenante. Il sera d'abord question des interventions effectuées par l'intervenante avant de débiter la recherche et de celles qui ont été pratiquées au fur et à mesure de la progression de la recherche.

#### **4.3.1 Interventions réalisées par l'intervenante avant la mise en place de la recherche**

Avant de présenter l'évolution des interventions réalisées auprès de l'élève, il importe d'explicitier celles qui ont été pratiquées avant le commencement de la recherche collaborative. Autrement dit, comment l'intervenante intervenait-elle auprès de l'élève? Tenait-elle compte de son fonctionnement mental? La nature de ces interventions a brièvement été abordée dans la section précédente. Elle sera plus largement exposée dans cette section.

Après avoir cerné les difficultés de l'élève ainsi que leurs causes du point de vue de l'intervenante, la chercheure s'est entretenue cette dernière afin de déterminer comment elle intervenait auprès de l'élève selon ses difficultés. Au début de l'expérimentation, les interventions qu'appliquait l'intervenante ne concernaient pas la compréhension en lecture. Elle faisait, avec l'élève, les travaux scolaires qui étaient demandés par l'enseignante de celui-ci. Le travail qui lui était proposé de faire était surtout lié au décodage de syllabes : « Tu sais, les défis qui lui sont demandés, c'est de lire des syllabes, alors, il lit des syllabes ». Le fait de pratiquer la lecture de syllabes peut favoriser le décodage des mots et, éventuellement, la fluidité de sa lecture, mais cela ne permet pas nécessairement d'améliorer la compréhension en lecture.

L'intervenante a tenté de réaliser des interventions qui fonctionnaient avec elle-même lorsqu'elle était une apprentie lectrice puisqu'elle présentait des difficultés semblables au moment où elle faisait l'apprentissage de la lecture. Ainsi, elle a cru qu'elle pouvait utiliser ces interventions et qu'elles seraient peut-être efficaces pour l'élève aussi.

**M :** Au début, j'y allais avec des méthodes qui ont fonctionné avec moi parce que j'avais les mêmes difficultés quand j'étais petite. Je me souviens que ma mère m'avait fait des gros dessins avec les lettres. Puis, on avait dessiné des dinosaures pour la lettre D. J'ai essayé cela avec lui.

Ce type intervention s'est avéré plus ou moins efficace avec cet élève. En effet, l'intervenante affirme qu'« il n'aimait pas cela du tout faire des dessins. Il demandait pourquoi on faisait cela ». Comme le souligne La Garanderie (2002), il existe différentes démarches mentales pour accéder au sens. Ainsi, l'intervenante a constaté que sa démarche personnelle, qui a bien fonctionné pour elle, n'était pas nécessairement adaptée pour l'élève puisque leurs habitudes mentales étaient différentes.

Lorsque l'intervenante s'est aperçue que cette méthode n'était pas appropriée pour l'élève, elle a modifié sa démarche. Elle a pris en considération que cet élève aime être en action. C'est un enfant sportif qui aime bouger. Elle a donc préparé une activité qui permettait à l'élève de se pratiquer à décoder des syllabes tout en l'incitant à bouger.

**M :** J'ai écrit sur des gros cartons les lettres et il fallait qu'il lance le ballon de soccer vers la bonne lettre quand je la disais. Le premier coup, il s'est trompé. [...] Après cela, il les a tous eues. Je n'en revenais pas à quel point ça avait bien été. [...] Mais c'était à la fin de la rencontre, alors, je n'ai pas eu le temps de vérifier s'il y avait eu une amélioration dans sa lecture.

Ainsi, avant de débiter la collaboration avec la chercheuse, l'intervenante intervenait auprès de l'élève selon ce qu'elle considérait le plus adéquat pour lui. En effet, elle effectuait des activités, proposées par l'enseignante de l'élève, afin de développer les comportements extériorisés du jeune lecteur se rapportant à la fluidité de la lecture, au décodage de syllabes, aux inversions de lettres, etc. Elle n'abordait pas la compréhension en lecture avec l'élève. Étant au tout début de sa formation universitaire en enseignement au moment de la recherche, l'intervenante avait peu de connaissances sur la problématique concernant les difficultés de compréhension en lecture. De plus, l'approche de la gestion mentale lui était inconnue. Il n'était donc pas surprenant qu'elle ne tienne pas compte du fonctionnement mental de l'élève dans ses interventions. Au fil des rencontres, un changement dans la conception des difficultés de compréhension en lecture du point de vue de l'intervenante a été observé et il a également été possible de constater une évolution sur le plan des interventions faites auprès de l'élève.

#### **4.3.2 Changements dans les pratiques pédagogiques de l'intervenante auprès de l'élève**

Les échanges entre les collaboratrices ont permis de dégager différentes hypothèses concernant le fonctionnement mental du jeune lecteur. Diverses interventions ont été établies selon les habitudes mentales de l'élève afin d'enrichir sa démarche pour accéder à la compréhension du sens de sa lecture. Cette section fera donc état des pratiques pédagogiques qui ont été tentées auprès de l'élève selon son profil mental.

Il importe de préciser que les interventions qui ont été mises en œuvre auprès de l'élève ont toujours été pratiquées dans un contexte où l'élève était en situation de lecture. L'intervenante lui présentait des phrases, des textes ou un livre qu'il devait lire et elle le questionnait par rapport à ses stratégies mentales pour comprendre le texte. Une fois que l'intervenante a recueilli les informations concernant le fonctionnement mental de l'élève, il

était alors possible pour elle et la chercheuse d'établir des interventions pour améliorer la démarche de compréhension de l'élève. Autrement dit, l'intervenante a utilisé un outil fondamental en gestion mentale, soit le dialogue pédagogique. En effet, ce dernier s'est avéré être un outil essentiel pour l'intervenante car il a permis de découvrir les ressources actuelles de l'élève en situation de compréhension en lecture. Une fois que ces stratégies ont été identifiées, l'intervenante a été en mesure de lui proposer des démarches pour développer ses ressources potentielles afin d'enrichir la démarche mentale personnelle de l'élève. Pour La Garanderie (1992), les difficultés d'apprentissage sont principalement dues à l'ignorance de l'utilisation efficace des procédures mentales pour réussir une tâche. Ainsi, l'intervenante a tenté de faire prendre conscience à l'élève des stratégies mentales qu'il met en œuvre lorsqu'il doit comprendre un texte dans le but de le guider dans le développement de nouvelles procédures afin de compléter sa démarche de compréhension pour en augmenter l'efficacité.

Cette stratégie pédagogique a été mise en œuvre afin de permettre à l'élève de développer sa connaissance de lui-même et de ses procédures mentales afin de pouvoir élargir ses compétences et, par le fait même, d'augmenter son autonomie en situation de compréhension en lecture.

Donc, tout au long de la recherche, les collaboratrices ont mis en place des stratégies d'interventions en lien avec les hypothèses qu'elles ont dégagées concernant le profil pédagogique de l'élève. Ces interventions avaient pour but de mieux outiller l'élève dans sa démarche mentale en situation de lecture. Du coup, elles permettaient également à l'intervenante de mieux saisir la problématique des difficultés de compréhension en lecture du sujet ainsi que l'apport de la gestion mentale pour contrer ses difficultés.



#### 4.3.2.1 Mise en place du dialogue pédagogique

La première intervention qui a été établie entre l'intervenante et la chercheure consistait à mettre en œuvre le dialogue pédagogique. Puisque l'approche de la gestion mentale accorde de l'importance à l'intervention différenciée, les collaboratrices ont convenu qu'il était pertinent de débiter par un questionnaire à l'élève concernant ses procédures mentales en situation de lecture. Selon elles, il était ainsi plus simple d'intervenir adéquatement auprès du sujet selon son fonctionnement mental.

**A :** Donc, pour débiter avec le dialogue pédagogique, j'irais avec cela : commencer par lui demander comment il s'y prend, qu'est-ce qu'il voit, qu'est-ce qu'il entend, etc.? [...] On va partir large mais on va essayer de le faire parler de plus en plus [...]. Je commencerais avec cela pour les prochaines rencontres que tu auras avec l'élève, question de se renseigner sur ses procédures mentales [en situation de lecture]. Pour notre prochaine rencontre, tu auras des informations sur ses stratégies...

**M :** Ça va être plus facile de trouver des interventions...

**A :** Exactement, on va être en mesure de se faire un plan d'intervention. On se renseigne d'abord sur ses procédures mentales et, après on lui proposera des pistes de solution. [...] En précisant le plus possible ce qui se passe dans la tête de l'élève, ça va nous permettre de trouver des interventions pour lui venir en aide.

Ainsi, la mise en œuvre du dialogue pédagogique a permis à l'intervenante de recueillir des informations intéressantes relatives au profil pédagogique de l'élève en tant que lecteur en difficulté de compréhension en lecture. En fait, ces données renvoient aux hypothèses présentées à la section précédente concernant le fonctionnement mental de l'élève en situation de lecture. En effet, comme il a été mentionné antérieurement, les hypothèses en lien avec les démarches mentales de l'élève étaient toutes imbriquées et elles nécessitaient une intervention semblable, c'est-à-dire amener l'élève à traduire mentalement ce qu'il lit. Autrement dit, l'intervenante devait accompagner l'élève afin qu'il recherche le sens de ce qu'il lit. Effectivement, l'intervenante et la chercheure ont

découvert que l'élève était en projet de sens orienté vers le signifiant. Il était centré sur le code quand il était en situation de lecture. Il décodait les mots sans tenter de les traduire mentalement. De plus, les collaboratrices ont supposé que l'élève se faisait des évocations-mémorisation selon un fonctionnement auditif et verbal lorsqu'il abordait un texte. Il cherchait à reproduire telle quelle sa lecture, c'est-à-dire qu'il était en projet de compréhension-reproduction. Il se répétait mentalement ce qu'il lisait jusqu'à ce qu'il l'ait mémorisé. Évidemment, cette démarche ne permettait pas au sujet d'accéder à une intelligibilité du sens de sa lecture. Comme l'a mentionné la chercheuse, « cet élève là, n'a pas compris que la lecture est aussi une recherche de sens. Donc, nous, il va falloir travailler là-dessus. Il faut amener l'élève à rechercher le sens, à découvrir le sens de ce qu'il lit ».

Bien entendu, différents concepts de l'approche de la gestion mentale ont été abordés entre les collaboratrices au fur et à mesure que les interventions se précisaient. En effet, la notion de projet de sens, le geste d'attention, le concept de perception, d'évocation et de restitution, les familles évocatives, les paramètres, le geste de compréhension ainsi que le dialogue pédagogique ont été présentés. Plus l'intervenante a acquis des connaissances à propos de la gestion mentale, plus il lui a été possible de construire les interventions auprès du sujet.

**A :** Maintenant, on pourrait essayer de trouver des interventions que tu pourrais faire avec William d'ici notre prochaine rencontre. Dans le fond, on veut travailler sur la recherche de sens, on veut découvrir son profil pédagogique. D'après ce qu'on vient de voir avec les familles évocatives, le projet de sens, le geste de l'attention, comment pourrait-on intervenir auprès de William? Je te laisse un temps d'évocation! Prends le temps d'y réfléchir.

**M :** Je pense que ça va vraiment être de lui présenter un texte mais de lui expliquer vraiment sur quoi il faut qu'il se concentre. Après je vais lui demander d'essayer de voir ou d'entendre dans sa tête pour qu'il puisse me l'expliquer après.

**A :** Exact. Avant de lire le texte, c'est de lui expliquer tout cela. Vous allez lire un texte, qu'il doit le faire vivre dans sa tête avec des mots ou des images parce qu'après il va devoir le résumer. À partir de cela, s'il sait ce qu'il va devoir faire après, il va se concentrer pour mieux comprendre. Suite à la lecture, il faut bien mettre en œuvre le dialogue pédagogique. [...] Autrement dit, avant même que l'élève voit le texte, tu lui expliques qu'il va devoir lire un texte avec le projet de le rendre présent dans sa tête. En lui expliquant avant, il sera attentif, il va mobiliser son activité mentale dans la bonne direction puisqu'il sait ce qu'il devra faire. L'élève entend avec le projet de revoir, redire ou réentendre dans sa tête ou il regarde avec le projet de revoir, redire ou réentendre dans sa tête. Puis, c'est important d'avoir un projet clairement défini avant de commencer. Ce qui nous amène au projet de sens. Ici, c'est, avant de commencer l'activité, d'expliquer clairement à l'élève ce que vous allez faire, pourquoi vous aller le faire, à quoi cela va servir. Ça permet à l'élève de diriger sa pensée dans la bonne direction. Par exemple, si tu dois lire un texte et que tu sais à l'avance que tu vas devoir le résumer, tu ne le liras pas de la même façon que si tu sais que tu vas devoir répondre à des questions sur le texte.

**M :** Puis, à travers le texte, s'il se trompe, c'est là qu'on peut intervenir pour lui demander si cela fait du sens?

**A :** Oui, pendant le texte. Il ne faut pas nécessairement lui faire lire tout le texte et ensuite lui demander ce qu'il vient de lire. Tu peux commencer par deux ou trois phrases et lui demander ensuite de quoi cela parlait, qu'est-ce qu'il vient de lire. On y va par petits bouts et à la fin on lui demande de résumer tout le texte. Aussi, en faisant le dialogue, tu vas pouvoir voir s'il se parle ou s'il voit des images... Aussi, il faut bien s'assurer qu'il comprend le sens de tous les mots dans le texte. S'il lit le mot « balcon » et qu'il ne sait pas ce que ça veut dire, c'est difficile pour lui de se faire une image mentale de ce mot.

La démarche d'intervention a toujours été sensiblement la même selon ce que la chercheuse et l'intervenante cherchaient à savoir. Ainsi, l'élève était toujours en situation de lecture. L'intervenante suscitait le geste d'attention, invitait l'élève à se mettre en projet de sens, lui demandait de lire le texte et poursuivait avec le dialogue pédagogique. Ce dernier pouvait être orienté vers l'identification des familles évocatrices, sur le projet de sens en lecture de l'élève, bref, sur la découverte des démarches mentales de l'élève. Une fois que les principales informations sur le fonctionnement mental de l'élève ont été mises en évidence, le dialogue pédagogique a surtout été axé vers une traduction mentale de la

lecture. En effet, l'intervenante a toujours tenté d'amener l'élève à expliquer dans ses propres mots ce qu'il avait compris de sa lecture. En fait, elle a mis en œuvre le dialogue pédagogique tel qu'il est suggéré par l'approche de la gestion mentale, c'est-à-dire se renseigner d'abord sur les stratégies mentales de l'élève pour ensuite le renseigner sur de nouveaux processus mentaux afin d'améliorer sa démarche personnelle. Il est à noter que les collaboratrices ont jugé important de prendre en considération les démarches actuelles de l'élève afin de les enrichir avec d'autres démarches. Il fallait donc partir d'une compréhension-reproduction vers une compréhension-traduction, d'un projet de sens orienté vers le signifiant pour se diriger vers un projet de sens orienté vers le signifié, de la perception à l'évocation, bref vers une traduction mentale de la lecture.

**A :** Dans le fond, on pense qu'il est en compréhension-reproduction. C'est une habitude mentale, donc il faut partir de cette habitude pour l'amener vers la compréhension-transformation comme on disait la semaine passé. C'est un peu cela. Il se redonne la phrase dans sa tête jusqu'à ce qu'il la sache par cœur. [...] On sait que le projet de sens serait le code, mais il faut l'amener vers le signifié. Je trouve que le projet de sens et la compréhension-reproduction, ça revient un peu au même. C'est de dégager le sens dans les deux cas. Donc, c'est de travailler là-dessus. Puis, même la famille auditive verbale, les évocations-mémorisation, c'est un peu la même chose aussi. au lieu de se répéter dans sa tête, il doit transformer le message. Donc, les trois interventions reviennent un peu au même : dégager le sens et mettre ça dans ses propres mots.

**M :** Exactement.

**A :** Mais, il faut, à partir de là, l'amener à ... « Bon, la phrase est bien présente dans ta tête »... Oui, il y a de la mémorisation, mais il y a aussi du geste d'attention là dedans... rendre présent dans ta tête ce que tu as à percevoir. Alors, c'est cela. il peut la mémoriser mais ça ne veut pas dire qu'il va la comprendre pour autant. À partir de là, il faut faire un travail de compréhension. Il faut partir de la compréhension-reproduction et les évocations-mémorisation pour l'amener à se faire une traduction mentale. « Tu as la phrase dans ta tête, maintenant. peux-tu me dire dans d'autres mots ce que ça veut dire? ».

Avant la lecture, on demande à l'élève d'évoquer le texte, lui laisser un temps d'évocation, lui demander ce qu'il a compris, comment il s'y est pris pour comprendre, qu'est-ce qui t'as fait comprendre, qu'est-ce qui fait que tu ne

comprends pas?... S'il ne comprend pas ce que vous lisez, tu peux analyser chaque mot dans la phrase, tu donnes des exemples, des contre-exemples, ça je pense que tu le fais déjà. Tu peux aussi faire des liens avec ses expériences et ses connaissances personnelles. Tu le fais aussi un peu avec les consignes que tu lui donnes. C'est des choses qu'il connaît.

L'intervenante a beaucoup encouragé l'élève à reformuler dans ses mots ce qu'il lisait, à faire des comparaisons de ressemblances et de différences avec ses connaissances antérieures, faire des allers et retours entre la perception et l'évocation afin qu'il puisse se construire une compréhension de sa lecture.

**M :** J'ai apporté un livre et on a juste lu une page. Je lui ai demandé ce qu'il comprenait de la première phrase. Elle commençait par « les gens qui n'ont pas beaucoup d'argent ». Je lui ai demandé comment on peut traduire cela, qu'est-ce que ça veut dire des gens qui n'ont pas beaucoup d'argent. Il m'a dit que c'était des pauvres. Je lui ai demandé si on en voyait dans l'image. Il a dit que l'on n'en voyait pas. « Qu'est-ce qu'on voit dans l'image? ». Alors, on regardait tout ce qu'on voyait et chaque fois qu'on avait un élément du texte, on essayait de le repérer dans l'image. [...] Je lui faisais lire les phrases et je lui demandais ce qu'il venait de lire et je lui demandais s'il était capable de me le dire dans d'autres mots. Donc, chaque fois qu'il lisait un mot il me disait ce que ça voulait dire. [...] Je lui demandais comment on peut dire ça autrement. Mais, c'est toujours cela que je travaille avec lui. Je n'ai pas vraiment remarqué qu'il le faisait plus par lui-même ensuite. [...] Aussi, j'ai beaucoup travaillé avec lui la signification des mots qu'il lit. À chaque fois qu'il lit un mot, je lui demande de me dire sa signification. Quand il lit le mot, il me dit ce que ça veut dire. Des fois, il ne me dit pas la bonne réponse et je lui demande d'aller vérifier avec le contexte si ça concorde. [...] On découpait en unité de sens et on essayait de reformuler cette unité là différemment. Ce petit bout là, qu'est-ce que ça veut dire? On continu. [...] Je l'ai questionné beaucoup sur le sens du texte.

Du point de vue de l'intervenante, les interventions mettant l'accent sur la recherche de l'intuition du sens de la lecture se sont avérées difficiles à mettre en œuvre. Elle a

affirmé qu'il était souvent ardu d'obtenir des réponses de la part de l'élève. Elle est venue à douter de ses capacités à mener un dialogue pédagogique.

**M** : J'essayais tout le temps de lui demander ce qui se passe dans sa tête. Je pense que je ne maîtrise pas le dialogue pédagogique. On dirait que je n'arrive à rien faire avec cela. [...] Il faudrait que j'arrive à poser une question précise qui me donnerait une réponse claire. Quand j'essaie d'y aller par tâtonnements, il change sa réponse à chaque fois.

De plus, malgré ses efforts et le temps qu'elle a consacrés à l'élève pour traduire mentalement ce qu'il devait lire, l'élève n'a pas semblé modifier ses démarches mentales. Tout était toujours à recommencer à chaque rencontre avec lui. L'intervenante a constaté que l'élève n'arrivait pas à traduire mentalement sa lecture de façon naturelle. Elle devait toujours le guider et l'accompagner. Il ne semblait pas vouloir faire l'effort de le faire lui-même. Ainsi, l'intervenante n'a remarqué aucun changement, ni aucune amélioration concernant les difficultés de l'élève. Les collaboratrices étaient conscientes qu'elles ne parviendraient pas nécessairement à faire de cet élève un lecteur expérimenté en quelques mois, mais elles avaient tout de même espoir qu'il puisse en arriver à appliquer certaines stratégies de façon autonome. L'intervenante accompagnait l'élève dans son processus de compréhension en lecture afin qu'il puisse, éventuellement, gérer lui-même ses stratégies de compréhension.

Non seulement l'intervenante n'a observé aucune modification concernant les stratégies mentales de l'élève, mais elle a réalisé que les interventions faites avec lui ne semblaient pas susciter son intérêt. Plus la recherche progressait, moins l'élève collaborait. Les questions posées par l'intervenante apparaissaient l'ennuyer et il ne semblait pas apprécier devoir expliquer dans ses mots ce qu'il comprenait du texte. Il fallait donc

trouver d'autres actions pédagogiques qui l'eraient en sorte que l'élève serait davantage intéressé par ce travail de compréhension.

#### 4.3.2.2 Perte de la réciprocité de l'élève envers l'intervenante

À partir de la quatrième rencontre entre les collaboratrices, l'intervenante a observé un changement dans le comportement de l'élève. En effet, elle a remarqué qu'il était moins motivé par la tâche. Il semblait de plus en plus désintéressé par la lecture et par les nombreuses questions que lui posait l'intervenante sur son fonctionnement lors de leurs séances de lecture. Il ne semblait pas comprendre le but de cette activité.

**M :** J'ai eu beaucoup de difficulté. Je lui ai dit : « J'ai l'impression que tu as trouvé cela drôle les questions que je t'ai posées l'autre jour? ». Il m'a dit : « Oui, pourquoi tu me poses ces questions là? ». Et il m'a dit : « Ok, on fait de la lecture, mais tu ne me poses pas de questions. » Je lui ai dit que si je ne lui pose pas de questions, je ne peux pas savoir ce qui se passe dans sa tête. Il m'a dit : « Mais, on s'en fout! ». Il ne voulait pas faire cela et il était tanné. Ça ne lui tentait plus de faire cela. Ça ne marchait plus. [...] Je ne sais pas comment il faut que je fasse pour l'intéresser à la lecture. J'ai vraiment l'impression qu'il ne voit pas l'utilité de la lecture. Je ne sais pas comment je pourrais faire pour déclencher l'intérêt pour la lecture et que ce ne soit plus de le convaincre à chaque fois.

L'élève collaborait de moins en moins, ce qui compliquait la tâche de l'intervenante. Elle a remarqué qu'il était de plus en plus difficile de le faire participer et de l'amener à expliciter ses démarches mentales. Elle a déclaré que « le gros problème était vraiment son manque de participation ». La réciprocité qu'avait l'intervenante au début de la recherche avec l'élève diminuait progressivement. Le sujet semblait présenter des difficultés à s'introspecter et à expliquer dans ses mots ce qu'il comprenait de sa lecture.

**M** : J'ai vraiment l'impression que ça l'agace de répondre à mes questions sur ce qui se passe dans sa tête. Quand je lui pose une question, il soupire. Je ne sais pas comment je pourrais...je ne peux pas le savoir sans lui poser des questions. Je cherche un moyen...

En échangeant entre elles, les collaboratrices ont convenu qu'il était primordial de trouver une stratégie pour susciter l'intérêt de l'élève ainsi que sa participation. À ce propos, l'intervenante a constaté que l'élève collaborait davantage lorsqu'elle l'impliquait activement dans ses apprentissages, c'est-à-dire lorsqu'elle développait l'aspect kinesthésique de l'enfant.

**M** : J'étais plus capable d'aller chercher ses intérêts quand je lui faisais lancer des ballons sur le bon carton avec la bonne syllabe. J'étais capable d'aller le chercher plus qu'avec la gestion mentale. J'ai vraiment de la misère à l'intéresser. Quand j'arrive, il a envie de jouer tout de suite. Je trouve qu'avec la gestion mentale, c'est difficile d'aller chercher les intérêts de l'élève.

Comme la dimension du mouvement semblait caractériser le fonctionnement de cet élève, les collaboratrices ont jugé pertinent d'exploiter cet aspect prédominant chez l'élève dans leurs interventions. Elles ont alors décidé d'essayer une nouvelle stratégie pédagogique. L'intervenante a rédigé des consignes écrites, les a fait lire à l'élève pour l'amener à effectuer ce qui était écrit. Autrement dit, elle a composé des consignes que l'élève devait comprendre pour les réaliser. Par exemple, une consigne pouvait ressembler à : « Fais quatre pas vers la droite et lève ton bras gauche ». Ainsi, pour exécuter convenablement la consigne, l'élève devait mettre en œuvre ses stratégies de compréhension. Ensuite, l'intervenante appliquait un dialogue pédagogique avec l'élève afin de saisir comment il s'y était pris pour comprendre la consigne. De cette façon, la compréhension en lecture était travaillée ainsi que la dimension kinesthésique



prédominante chez l'enfant. Si cette stratégie s'avérait efficace avec l'élève, l'intervenante pouvait ensuite lui démontrer que ce processus de compréhension pouvait s'appliquer dans d'autres contextes comme celui de la compréhension de textes.

**M** : Peut-être que justement, s'il commence par s'efforcer à le faire dans une situation, peut-être qu'après ça va être plus facile de la faire dans d'autres situations.

**A** : Exactement, justement, en lui faisant prendre conscience de ses stratégies qui ont bien fonctionné pour cela, on peut lui faire prendre conscience qu'on peut transférer ces stratégies là sur des textes qu'il doit lire en classe, en devoir, etc. Je pense que là on vient vraiment de tomber sur un domaine dans lequel il performe pour transférer ses stratégies dans d'autres contextes. [...] Au début, tu l'accompagnes, mais à la longue, il devient de plus en plus habile et autonome.

Ainsi, cette action pédagogique pouvait permettre à l'élève de susciter son intérêt tout en lui faisant prendre conscience de ses processus efficaces pour comprendre les consignes écrites. Puis, l'intervenante pouvait alors lui faire réaliser qu'il était possible de transférer ces processus mentaux dans un contexte scolaire ou personnel.

#### **4.3.2.3 Dimension kinesthésique dans les actions pédagogiques**

Dans l'avancement de la recherche, l'intervenante a instauré cette intervention permettant à l'élève de combler ses intérêts. Avec les consignes écrites, l'élève semblait voir la lecture comme un jeu et non comme une obligation. Ainsi, l'intervenante lui a proposé des consignes qu'elle avait elle-même composées. Il s'agissait de consignes relativement simples que l'élève devait comprendre et exécuter : « Lance le ballon le plus loin que tu peux et vise un arbre. Fais une feinte et lance le ballon entre les poteaux de la balançoire ».

Afin de regagner la réciprocité avec l'élève, l'intervenante a moins approfondi le dialogue pédagogique pendant quelques séances.

**M :** J'avoue que, après les dernières fois où il ne voulait pas du tout, j'ai vraiment travaillé à lui faire apprécier ses moments de lecture. On a vraiment lu, il me disait ce qu'il comprenait et j'essayais vraiment qu'il ait le plus de plaisir possible pour que je sois capable de retourner la prochaine fois et qu'il veuille encore. C'était vraiment mon objectif. Puis, même au début, j'ai eu un peu peur. On est sorti dehors et je lui ai dit que nous allions lire des phrases et il a dit : « Ah non, pas des phrases! ». Il ne voulait pas. Puis finalement, il les a lues et à la fin il en voulait encore. Si je lui avais posé des questions, je suis sûre que je l'aurais perdu ce qui fait que...j'ai moins fait de dialogue pédagogique. On a moins axé là-dessus. Mais, je réussissais quand même à voir certaines choses et à vérifier ce qu'il réussissait à faire pareil, ce qu'il réussissait à faire vivre, mais je ne lui ai pas posé de questions sur ses processus. On s'attardera là-dessus une prochaine fois.

Cette activité s'est donc avérée concluante concernant la participation de l'élève. En effet, il collaborait de nouveau. L'intervenante a pu recommencer graduellement à le questionner sur ses démarches mentales pour comprendre les consignes. La réciprocité entre l'élève et l'intervenante semblait regagner. À ce propos, l'intervenante a déclaré que l'élève « accepte de répondre aux questions et ne *chiale* plus quand je lui en pose. [...] Côté collaboration, ça va beaucoup mieux. Je n'ai plus à négocier».

Cette activité pédagogique a semblé être plus adaptée pour cet élève. De plus, elle a permis de découvrir certains aspects du fonctionnement mental de l'élève que les collaboratrices n'avaient pas encore réalisés. En effet, non seulement l'élève a démontré un intérêt pour la tâche et a fait preuve de motivation, mais il a semblé avoir plus de facilité à saisir ce qu'il lisait. Lorsque l'intervenante invitait l'élève à lire un texte, il présentait des difficultés à expliquer ses démarches mentales ainsi qu'à traduire dans ses mots ce qu'il comprenait de sa lecture. Toutefois, avec les consignes écrites, l'intervenante a constaté

que le sujet comprenait davantage ce qu'il lisait. Bien entendu, sa compréhension n'était pas parfaite et immédiate, mais elle était tout de même meilleure qu'avec l'utilisation de textes suivis.

**M** : Il ne comprenait rien du tout quand on lisait des textes! J'ai l'impression aussi que, je lui écrivais les consignes au fur et à mesure, ce qui fait qu'il avait quand même l'idée de la communication. Je lui transmets un message et, lui, doit comprendre ce que je veux lui dire. Il connaissait qui faisait le message et à qui s'adressait le message. Il y a quand même tout le contexte qui est différent de ce qu'on a avec une compréhension de texte. Ça peut sûrement jouer, mais je pense que c'est ce qu'on a de mieux comme piste jusqu'à maintenant! [...] Il y a des choses qu'il ne comprenait pas, mais je n'ai pas trop poussé. À un moment donné, il devait lancer le ballon entre les poteaux de la balançoire mais il l'a lancé sur le poteau parce qu'il a lu le mot poteau. Ce sera à pousser plus et à refaire. Mais, il y a quand même beaucoup de choses que... et ça m'a étonné même. Je lui disais : « Tu as compris ce qu'il faut faire? ». Et il me disait : « Oui, on fait ça, ça, ça ». Un moment donné, la consigne était que nous devions faire une course jusqu'à la clôture. Il l'a lu une fois et il a dit : « ok ». Là je lui ai dit : « Tu as compris ce qu'il faut faire ? ». Et il m'a dit qu'il avait compris qu'il fallait faire une course et qu'il fallait toucher la clôture au fond.

Les collaboratrices se sont alors questionnées dans le but de saisir pourquoi l'élève saisisait davantage les consignes écrites, sans être en mesure d'expliquer ses processus mentaux. Elles ont alors compris que la dimension kinesthésique prédominante dans le fonctionnement de l'enfant était en quelque sorte la réponse à leur questionnement. En effet, l'élève avait besoin d'entrer en relation par le mouvement avec ce qu'il cherchait à comprendre. Il était en projet de comprendre pour mettre en acte et non pour expliquer. Autrement dit, il préférait démontrer par des actions ce qu'il saisisait plutôt que de l'expliquer dans ses mots. C'était ce que les consignes lui permettaient de faire. Il pouvait, par le mouvement, montrer à l'intervenante ce qu'il comprenait de la tâche. Toutefois, il n'était toujours pas en mesure de lui dire comment il avait fait mentalement pour comprendre les consignes. Il n'était pas apte à expliciter ses démarches mentales pour

parvenir à cette compréhension. Il a donc fallu le guider afin de compléter son projet de compréhension par l'explication et non l'action. Autrement dit, il fallait accompagner l'élève afin qu'il puisse expliquer dans ses mots ce qu'il comprenait de sa lecture au lieu de le démontrer par les mouvements. Encore une fois, l'intervention pédagogique consistait à diriger l'élève vers une traduction mentale de sa lecture.

**M** : On lisait une fois et il comprenait la fin. Alors, on relisait le début. « Qu'est-ce qui faut que tu fasses, il y a plusieurs étapes de choses à faire ». Et là il réfléchissait : « une feinte...ah oui, ça veut dire que je dois faire ça (en mimant) ». C'est quand même quelque chose qu'il évoquait. C'était pas mal la seule chose qu'il voulait faire : bouger! [...] Il mimait plus que de le dire. Même si ça ne me donne pas nécessairement d'indices sur ce qui se passe dans sa tête, ça le force à faire la procédure qu'il devait faire en lisant.

Aussi, le fonctionnement mental de l'élève était le même que lorsqu'il devait lire des textes puisqu'il répétait la phrase ou la fin de la phrase. C'est en se répétant ce qu'il lisait qu'il arrivait à une compréhension. C'est par la mémorisation et la reproduction qu'il arrivait à saisir les consignes.

**M** : Je lui ai expliqué qu'il devait lire les consignes et les exécuter et que moi je ne lui donnerais aucune explication. Nous avions convenu que lorsqu'il l'aurait exécutée correctement, je lui ferais un signe (le pouce en l'air). Il lisait la phrase et il partait. Je ne faisais aucun signe parce qu'il n'avait pas compris la consigne. Il me demandait ce que c'était mais je ne lui disais rien. Alors, il revenait et il relisait. Des fois, il comprenait et il le faisait. Alors, je lui demandais comment il s'y était pris pour comprendre. Il me répondait que c'était écrit. Mais, comment tu t'y es pris dans ta tête pour comprendre? L'illumination se faisait quand il répétait le mot. Il faisait des associations directes aussi. Il lisait un mot et il l'associait à quelque chose dans l'environnement. Par exemple, « va porter le foulard rouge », il repère le foulard rouge, « sur la chaise bleue », il repère la chaise bleue et il fait l'action.

Comme cet extrait le démontre, l'intervenante devait toujours recentrer l'élève sur ses évocations. De plus, elle l'invitait à faire des allers et retours entre sa perception et ses évocations puisqu'elle l'encourageait toujours à relire les consignes lorsque sa compréhension n'était pas exacte. Aussi, elle rédigeait des consignes qui étaient en lien avec les intérêts de l'élève soit le sport. Elle employait des termes qui étaient familiers pour l'élève, ce qui lui permettait de faire des comparaisons de ressemblances avec ce qu'il connaît et faire des liens avec ses connaissances antérieures. Bien que l'intervenante ait questionné l'élève sur ses processus mentaux lorsqu'il cherchait à comprendre les consignes, elle n'a jamais réellement été en mesure d'obtenir des réponses précises.

#### **4.3.2.4 Efficacité des interventions selon l'intervenante**

Au cours de la recherche, les interventions qui ont été établies entre l'intervenante et la chercheure ont permis de découvrir certains processus mentaux dans la démarche de compréhension de la lecture du sens de l'élève. Toutefois, puisque l'élève demeurait imprécis dans son discours, il n'a jamais été possible pour les collaboratrices d'obtenir avec certitude des informations sur le fonctionnement mental de l'élève. Elles ont construit leurs interventions selon les hypothèses qu'elles avaient dégagées à propos des habitudes mentales du lecteur. Ces actions pédagogiques tenaient compte des observations de l'intervenante relatives au fonctionnement mental de l'élève.

Ainsi, il est possible d'observer une évolution dans les actions pédagogiques de l'intervenante auprès de l'élève comparativement à la démarche d'intervention réalisée au début de la recherche.

**M** : Au début j'y allais vraiment avec juste...je ne sais pas, je le faisais bouger.

**A** : Oui, je pense aussi. si je me rappelle bien, ce n'était pas de la compréhension que vous faisiez non plus.

**M** : On ne travaillait pas sur la compréhension de texte. Pas du tout.

**A** : C'était plus de décoder.

**M** : Oui. parce que c'est ça ses devoirs à faire. Il n'a jamais à faire de la compréhension dans ses devoirs. [...] On n'était pas du tout en compréhension de lecture parce que ce n'était pas nécessairement un objectif que je privilégiais plus qu'un autre. Maintenant, je travaille plus la compréhension en lecture. Puis, j'avoue que par rapport à cela, c'est probablement la meilleure approche que je peux avoir (la gestion mentale). Avant, je n'étais pas en compréhension en lecture parce que j'aidais seulement l'élève à décoder des syllabes. Je ne m'étais pas penchée beaucoup sur la compréhension, mais c'est vraiment intéressant à découvrir. Ça me fait réaliser plein de choses.

Tout au long de la recherche, l'intervenante a démontré un réel souci pour construire des interventions efficaces auprès de l'élève selon ce qu'elle observait de son profil pédagogique. Elle proposait plusieurs idées pour faciliter les interventions avec l'élève et pour lui venir en aide dans son appropriation du sens de la lecture. En effet, la lecture à voix haute et à voix basse, l'écoute de textes lus par l'intervenante, l'utilisation de la bande dessinée et d'histoires sportives, les consignes écrites et la visualisation en sont des exemples.

L'intervenante a fait preuve de persévérance tout au long de la recherche. Effectivement, même s'il a été difficile de travailler avec cet élève, elle a toujours poursuivi sa démarche d'intervention en essayant de trouver de nouvelles idées pour s'améliorer. Malgré sa ténacité et sa créativité dans ses interventions, l'intervenante considère que les interventions pratiquées ont été plus ou moins efficaces puisqu'elle n'a constaté aucun changement ou amélioration dans la démarche mentale de l'élève. De plus, elle a vécu beaucoup de difficultés à amener l'élève à mettre des mots sur son activité mentale.

**M** : Ce n'est pas facile d'avoir conscience de ce qui se passe dans sa tête. Lui, je n'ai pas été capable de lui faire prendre conscience de ce qui se passe dans sa tête. [...] C'est dommage parce qu'on travaille en gestion mentale et il a fallu deviner ce qui se passe dans sa tête plutôt que de le savoir parce qu'il n'en est pas encore conscient. [...] On a pu se servir de son comportement pour dégager nos hypothèses, mais on ne saura jamais ce qui se passe dans la tête de cet enfant là.

En effet, les processus mentaux de l'élève ont toujours été ambigus pour les collaboratrices à un tel point que l'intervenante a cru qu'elle ne maîtrisait pas suffisamment le dialogue pédagogique.

**M** : Je ne suis pas capable de l'amener à entendre ce que je voudrais savoir. [...] C'est dur je trouve parce que, lui, il ne comprend pas ce que je veux. Je trouve cela vraiment difficile de poser des questions en gestion mentale. C'est vraiment un défi. [...] Mais en même temps je ne sais pas de quelle autre manière j'aurais pu faire pour...tu sais quand je lui pose des questions, ça n'amène pas la réponse que je voudrais. [...] Cet enfant là décroche quand on lui pose des questions comme ça. [...] Je ne sais pas quels termes utiliser parce qu'il me semble que j'ai tellement essayé et essayé dans toutes sortes de formulations possibles pour poser des questions.

Or, le dialogue pédagogique n'est pas seulement un échange qui permet de découvrir les ressources mentales de l'apprenant. C'est aussi un outil d'accompagnement pour améliorer les stratégies mentales de l'élève. Sur ce plan, l'intervenante a bien mis en œuvre le dialogue pédagogique puisqu'elle a tenté d'enrichir la démarche mentale de l'élève en le guidant vers une traduction mentale de sa lecture, et ce, même si les interventions n'ont pas donné l'effet escompté.

A : Mais, quand on y pense le dialogue pédagogique est d'accompagner l'élève en le questionnant pour découvrir ses processus mentaux que tu découvres toi aussi en même temps. Mais, il ne faut pas oublier que le dialogue pédagogique a trois visées. Je ne sais pas si tu t'en rappelles, il y a le diagnostic pour cerner le profil pédagogique de l'élève. Il y a la médiation pour accompagner l'élève dans la découverte de ses processus mentaux et pour l'utilisation de bonnes stratégies. Puis, il y a la remédiation pour proposer des nouvelles stratégies à l'élève. En regardant cela, je me suis dit que la fonction diagnostic, on l'a travaillé même si ça n'a pas donné beaucoup de résultats. Nous avons quand même dégagé des hypothèses sur son fonctionnement mental. La fonction médiation et la fonction remédiation ont quand même été travaillées. Tu faisais de la médiation avec lui pour l'amener à poser les bons gestes et la remédiation aussi. C'est surtout la médiation qui a été travaillée parce que tu l'as beaucoup accompagné...

M : Oui, parce qu'on n'a pas vraiment proposé de nouvelles stratégies.

A : Je pense que ça quand même été bien travaillé le dialogue pédagogique. C'est juste qu'on a eu de la misère à avoir des réponses à nos questions. Pour le reste, je trouve que ce n'est quand même pas si mal.

M : Oui, c'est vrai.

A : Puis, pour le dialogue pédagogique, il y a deux façons de faire quand on propose des nouvelles stratégies : soit on propose de nouvelles stratégies que l'élève n'a jamais utilisées ou on part d'un domaine dans lequel il excelle pour le transférer dans le domaine qui est en difficulté. On a essayé de proposer de nouvelles stratégies en partant de ce qu'il faisait déjà, ses processus actuels, et on a essayé de l'amener vers ...

M : Par le modelage, on a essayé de l'amener vers de nouvelles stratégies. Je ne lui ai jamais dit essaie de faire ça plutôt.

A : Je pense que ça quand même été travaillé. Puis, partir d'un domaine dans lequel il est bon. Bien avec les consignes, on commençait à l'avoir. En continuant, on aurait peut-être pu l'amener à appliquer ces stratégies là dans le texte. Ce qui fait qu'il ne faut pas se décourager. Ce n'était pas si mal. Nos hypothèses nous en disent beaucoup sur sa façon de s'y prendre pour comprendre le texte. Bon, on ne sait pas si c'est visuel, auditif, verbal, mais on voit quand même comment il s'y prend.

Bref, l'intervenante a estimé que la démarche d'intervention effectuée tout au long de la recherche a permis de comprendre certains comportements mentaux de l'élève, mais



selon ses observations et non parce qu'il a pu fournir des réponses précises sur ses processus mentaux. Au terme de la recherche, elle conclut que la gestion mentale apparaît être une approche bénéfique pour améliorer les difficultés de compréhension en lecture, mais que les interventions effectuées auprès de l'élève n'ont amené aucun changement dans sa performance en compréhension en lecture.

**M** : Sincèrement, je trouve que ça tellement été difficile. Tu sais, on travaille une méthode avec lui et sans qu'il soit conscient de ce qui se passe dans sa tête. S'il aime ça, au fur et à mesure qu'il va le pratiquer peut-être qu'il va réussir à développer quelque chose. C'est tellement difficile pour lui d'avoir conscience de ses processus mentaux et en plus essayer de les changer, de les modifier ou même de penser à une autre stratégie...je trouve que c'est une belle approche la gestion mentale, mais je ne trouve pas que ça été concluant avec lui.

Évidemment, une telle intervention demande du temps avant d'être en mesure d'observer des changements considérables. Il aurait probablement fallu davantage de temps pour travailler avec l'élève. La complexité de l'approche de la gestion mentale n'a pas contribué à faciliter la tâche de l'intervenante. Cette approche demande aussi du temps et de la pratique avant d'être en mesure de la maîtriser convenablement.

Les collaboratrices ont cru qu'elles seraient en mesure d'observer des changements dans la procédure de l'élève. Elles ont présumé qu'il serait possible que l'élève modifie ses stratégies mentales en situation de compréhension en lecture. Elles n'avaient pas pris en compte la possibilité que l'élève présente des difficultés à s'introspecter et à expliciter ses processus mentaux. Or, elles ont tout de même été en mesure de cibler certains comportements mentaux chez l'élève qui faisaient en sorte qu'il n'arrivait pas à accéder à une intuition du sens de sa lecture lorsqu'il était en processus de compréhension. Leurs

hypothèses leur ont permis d'établir des interventions à effectuer auprès l'élève selon son fonctionnement mental.

Il apparaît évident qu'il y a eu une évolution dans les activités pédagogiques de l'intervenante. Elle a mis en œuvre des interventions adaptées aux processus mentaux de l'élève, et ce, même si ces interventions n'ont pas donné les résultats souhaités à court terme.

La progression des interventions pédagogiques auprès de l'élève a permis à l'intervenante de modifier sa compréhension des difficultés de l'élève, d'adapter ses interventions en fonction des processus mentaux du sujet et de se construire une intelligibilité de l'approche de la gestion mentale. Ainsi, la prochaine section portera sur l'évolution de la compréhension de l'intervenante à propos de l'approche de la gestion mentale en lien avec les interventions réalisées auprès de l'élève face à ses difficultés de compréhension en lecture.

#### **4.4 COMPRÉHENSION DE L'APPROCHE DE LA GESTION MENTALE RELATIVE AUX INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES SELON L'INTERVENANTE**

Comme il a été présenté dans les sections précédentes, l'intervenante a, tout au long de la recherche, modifié et approfondi son intelligibilité de la problématique concernant les difficultés de compréhension en lecture. De plus, elle a appris à modifier ses activités pédagogiques auprès de l'élève en tenant compte de son fonctionnement mental. Ainsi, cette section, en lien avec le quatrième objectif de la recherche, s'intéresse à la contribution de l'approche de la gestion mentale au regard de l'évolution de la compréhension de l'intervenante. En quoi la gestion mentale a-t-elle amené l'intervenante à modifier ses

interventions ainsi que sa compréhension des difficultés de l'élève? Comment a-t-elle construit sa compréhension de la gestion mentale à travers les échanges entre les collaboratrices et ses interventions auprès de l'élève?

#### **4.4.1 Appropriation des concepts de l'approche de la gestion mentale**

Les premiers échanges entre l'intervenante et la chercheuse en lien avec l'approche de la gestion mentale ont surtout porté sur le dialogue pédagogique et l'introspection puisqu'il s'agissait d'un outil indispensable pour accompagner l'intervenante dans la découverte des processus mentaux de l'élève. Par la suite, à chaque rencontre, de nouveaux concepts et principes de la gestion mentale ont été discutés entre les collaboratrices. Cependant, ce ne sont pas tous les concepts qui ont été vus au cours de la recherche. En effet, il a fallu limiter la présentation de certains thèmes puisqu'il fallait respecter les balises temporelles convenues pour le déroulement de la recherche. Il fallait également prendre en considération la complexité de l'approche de la gestion mentale qui comporte plusieurs notions et principes. Ainsi, la chercheuse a présenté les concepts qu'elle jugeait utiles pour la recherche. De plus, elle sélectionnait les concepts qui seraient discutés, en lien avec l'approche de la gestion mentale, selon le discours de l'intervenante sur le profil pédagogique de l'élève. Donc, le dialogue pédagogique, les familles évocatrices, la notion de projet de sens, les paramètres d'évocation, le concept de perception, d'évocation et de restitution, les gestes d'attention et de compréhension sont les notions relatives à la gestion mentale qui ont été présentées.

Tout au long de la recherche, l'intervenante a démontré un intérêt envers l'approche de la gestion mentale qu'elle découvrait de plus en plus à chaque rencontre. Dès la présentation du dialogue pédagogique, l'intervenante soulevait des questionnements afin d'en connaître davantage à propos de cet outil pédagogique.

**A :** [...] Donc, nous, ce qu'on cherche à découvrir c'est qu'est-ce qui se passe dans sa tête quand il aborde un texte, qu'est-ce qu'il se dit avant de commencer à lire, pendant qu'il le lit ou qu'est-ce qu'il voit dans sa tête? Il y a tout un travail mental qui se fait dans la tête de l'élève et c'est tout cela qu'on va tenter de comprendre. En fait, ce sont ses habitudes mentales.

**M :** Comment on fait pour découvrir cela?

**A :** Bien, c'est avec le dialogue pédagogique que je vais te présenter sous peu! Donc, on a des habitudes mentales comme on a des habitudes dans la vie de tous les jours. [...] C'est tout cela que l'on va tenter de découvrir chez l'élève. Nous, on va travailler à partir du fonctionnement mental de l'élève. Selon la façon dont il procède dans telle ou telle situation, on va essayer d'améliorer ses stratégies mentales.

À chaque fois que les collaboratrices échangeaient sur un concept de la gestion mentale, l'intervenante semblait intéressée et elle questionnait la chercheuse afin de préciser certains aspects dans le but de s'assurer de sa compréhension. Elle semblait vouloir bien saisir les principes de la gestion mentale afin d'être en mesure de les appliquer convenablement auprès de l'élève et, ainsi, contribuer au bon déroulement de la recherche. Par exemple, concernant les familles évocatives et la compréhension en lecture, elle s'interrogeait :

**M :** En compréhension de lecture, est-ce qu'il y a une famille évocative qui est plus efficace qu'une autre?

**A :** Pas vraiment, s'expliquer le texte dans sa tête pourrait être efficace mais on peut aussi voir des images et être tout aussi efficace.

**M :** Si tu le vois en mouvement, comme un film dans ta tête, tu le comprends très bien.

**A :** Oui, tu peux comprendre le texte à partir des images mentales mais aussi en te l'expliquant. Les deux peuvent être complémentaires. Les deux façons peuvent très bien fonctionner. Il n'y a pas une façon meilleure qu'une autre. Ça dépend de la stratégie avec laquelle l'élève sera plus à l'aise.

Ainsi, l'intervenante apparaissait être motivée à bien comprendre les concepts de la gestion mentale ainsi que leur mise en œuvre auprès de l'élève.

En plus des échanges entre les collaboratrices, la chercheure a tenté d'autres approches afin de consolider la construction de la compréhension de l'intervenante des divers concepts en gestion mentale. En effet, elle demandait à l'intervenante de reformuler ce qu'elle comprenait des différentes notions afin d'être certaine que les collaboratrices avaient la même intelligibilité des concepts présentés.

**A :** Le dialogue pédagogique, peux-tu me dire ce que tu en as compris?

**M :** Oui, ce que j'ai compris du dialogue pédagogique, c'est beaucoup d'amener l'élève à se concentrer sur ce qui se passe vraiment dans sa tête. Puis, sans lui fournir de réponses, de savoir ce que je ne peux pas voir! Il faut le guider pour avoir les réponses, à travers une tâche. [...] C'est avec le dialogue pédagogique qu'on réussit à comprendre les processus des élèves.

**A :** Oui, dans le fond, c'est vraiment un échange entre l'apprenant et l'intervenant pour que, toi, tu découvres son fonctionnement mental et pour que l'élève aussi découvre sa façon d'apprendre, ses habitudes mentales, ses stratégies.

Aussi, la chercheure a tenté de favoriser la compréhension de l'intervenante par l'introspection. Comme la démarche d'intervention consistait à accompagner l'élève dans ses difficultés de compréhension en lecture, la chercheure a jugé important que l'intervenante saisisse bien les notions relatives au geste de compréhension. Elle a donc invité l'intervenante à lire un court texte dans le but de lui expliquer comment elle avait accédé à la compréhension de celui-ci.

**A :** Peux-tu m'expliquer comment tu t'y es prise pour comprendre?

**M :** Bien, en fait, j'ai un peu découpé le texte en unité pour faire du sens. Ensuite, je me la répétais cette unité là jusqu'à ce que je sois capable de la mettre dans d'autres mots et de la comprendre et je continuais comme ça. Je le lis plusieurs fois jusqu'à ce que ça fasse du sens.

**A :** Tu m'as vraiment décrit le geste de compréhension. Quand on essaie de comprendre quelque chose, on a l'objet de perception qui est le texte. On a tous nos évoqués qui nous passent par la tête en lien avec ce que l'on cherche à comprendre. Tout notre bagage de connaissances, si tu veux. Par exemple, tu disais que tu essayais de trouver dans tes mots ce que ça voulait dire. Tu confrontes ta traduction au texte pour essayer de voir si ça correspond. Donc, tu essaies de dégager les ressemblances et les différences entre l'objet de perception et ce que toi tu connais. « C'est différent de ce que je connais ou c'est semblable à ce que je connais ». En gros, le geste de compréhension, c'est ça. Tu confrontes tes connaissances au texte...

**M :** C'est ça tu vérifies tout le temps...

**A :** Jusqu'à ce que tu le comprennes de mieux en mieux pour en arriver à t'en faire une traduction mentale.

**M :** Ou tu le répètes tellement de fois que tu finis par le comprendre.

**A :** Quand tu le répètes, c'est la reproduction et quand tu le dis dans tes mots, c'est de la transformation. Tu vois, je relisais ce que tu me disais quand je t'ai fais lire le texte et tu as dit : « Bien, en fait, j'ai un peu découpé le texte en unité pour faire du sens. Ensuite, je me la répétais cette unité là jusqu'à ce que je sois capable de la mettre dans d'autres mots et de la comprendre et je continuais comme ça. Je le lis plusieurs fois jusqu'à ce que ça fasse du sens ». Ça expliquait quand même très bien ce que c'est ton processus de compréhension.

**M :** Ça décrit parfaitement le geste de compréhension!

**A :** Quand tu dis « je me répétais cette unité là », tu étais en compréhension reproduction. Tu étais au point de départ. Puis, tu as fait ta propre traduction mentale : en compréhension transformation. Puis, tu le lisais plusieurs fois. Donc, tu faisais des allers et retours entre le texte et ta traduction mentale.

**M :** Vraiment!

**A :** Selon La Garanderie, il doit nécessairement se produire une confrontation, une comparaison entre nos évoqués et l'objet de perception jusqu'à ce qu'on en dégage le sens.

**M :** C'est drôle, c'est vraiment ce que j'ai fait. C'était une bonne idée de faire ça!

Cette activité a permis à l'intervenante de réaliser en quoi consistent le geste de compréhension et l'introspection. Elle était alors mieux outillée pour guider l'élève vers la compréhension de sa lecture selon les propositions de la gestion mentale.

De plus, la chercheure fournissait à l'intervenante de courts résumés écrits concernant certains concepts de la gestion mentale afin qu'elle puisse les consulter en cas de besoin. Cela pouvait favoriser la compréhension de l'intervenante des différentes notions de la gestion mentale.

Ainsi, à travers les différentes rencontres entre les collaboratrices, l'intervenante s'est engagée avec curiosité et vigilance dans cette démarche de compréhension de l'approche de la gestion mentale. L'appropriation de cette approche a fait en sorte que l'intervenante a modifié progressivement ses interventions auprès de l'élève. La section suivante, démontrera en quoi la gestion mentale a contribué à ces changements dans les actions pédagogiques de l'intervenante.

#### **4.4.2 Application des concepts de l'approche de la gestion mentale selon les difficultés de l'élève**

Lors des premières rencontres et des premiers échanges entre les collaboratrices, l'intervenante a réalisé qu'elle aurait à intervenir différemment auprès de l'élève. En effet, elle ne devait plus intervenir pour favoriser les comportements extrinsèques du lecteur en difficulté. Au contraire, elle devait s'intéresser aux stratégies mentales de celui-ci. Il s'agissait d'une démarche inconnue et inhabituelle, mais qu'elle semblait considérer pertinente. En ce sens, l'intervenante a déclaré : « C'est intéressant. Je n'aurais jamais pensé, en fait, à faire cela, c'est-à-dire à poser des questions sur ce qui se passe dans la tête de l'élève ».

Les échanges portant sur la gestion mentale ont permis à l'intervenante de se construire une intelligibilité de cette approche. Cette compréhension a contribué à modifier les interventions de l'intervenante auprès de l'élève. Effectivement, la mise en œuvre du dialogue pédagogique a permis à l'intervenante de cerner le profil pédagogique de l'élève en situation de compréhension en lecture. Bien que l'élève n'ait pas toujours fourni les réponses escomptées, les collaboratrices ont été en mesure d'identifier les principales stratégies de l'élève selon les observations et les questionnements de l'intervenante envers l'élève ainsi que sa prise de conscience des principes de la gestion mentale. Ainsi, elles ont ciblé les stratégies mentales de l'élève en situation de lecture. Au cours des échanges entre les collaboratrices, l'intervenante a constaté que les démarches mentales de l'élève étaient inefficaces pour accéder au sens et qu'il fallait mettre en place des actions pédagogiques adaptées aux difficultés de celui-ci. Les processus mentaux découverts par l'intervenante constituaient un point de départ pour guider l'élève vers une compréhension de sa lecture. Comme il a été précédemment mentionné, l'élève était en projet de sens orienté vers le signifiant et non vers le signifié. Le projet de mémorisation primait sur le projet de compréhension. Puis, il était en projet de comprendre pour agir plutôt que pour expliquer. Il fallait donc le diriger vers une intuition du sens de sa lecture, c'est-à-dire vers une traduction mentale.

Cette adaptation des interventions selon le fonctionnement mental de l'élève a été possible grâce à la mise en œuvre du dialogue pédagogique appuyée par l'acquisition des principes et des concepts de l'approche de la gestion mentale. Cela démontre donc que la gestion mentale a effectivement contribué à modifier les interventions de l'intervenante envers l'élève. Cette approche a permis à l'intervenante de mettre en place une intervention différenciée selon les stratégies inefficaces de l'élève en situation de compréhension en lecture qui permettait d'enrichir les démarches de l'élève pour accéder au sens. Toutefois, ces actions pédagogiques effectuées par l'intervenante ne se sont pas déroulées sans difficulté. En effet, la collaboration de l'élève ne s'est pas toujours réalisée



selon les attentes des collaboratrices. Ainsi, l'intervenante a réalisé que l'approche de la gestion mentale pouvait présenter des effets bénéfiques pour les élèves en difficultés, mais elle était aussi complexe à appliquer.

#### **4.4.3 Difficultés rencontrées par l'intervenante en lien avec l'approche de la gestion mentale**

Tout au long de la recherche, l'intervenante a démontré un intérêt envers l'approche de la gestion mentale qu'elle considérait comme favorable pour contrer les difficultés d'apprentissage. Elle semblait consciente de l'efficacité que peut apporter cette approche pour améliorer les processus mentaux des élèves. Elle a découvert une nouvelle méthode d'intervention qui pouvait éventuellement lui être utile dans sa future pratique enseignante.

**M** : Je trouve cela super intéressant. C'est quelque chose que je n'aurais pas pensé exploiter. Je n'avais jamais pensé utiliser ce qui se passe dans la tête d'un élève pour l'aider à s'améliorer ou pour mieux comprendre. Je découvre cela avec toi!

Toutefois, elle a vite réalisé que la mise en pratique de la gestion mentale est plutôt ardue. Elle a effectivement constaté que le bon déroulement de la démarche proposée par la gestion mentale nécessite une bilatéralité entre les deux parties. Autrement dit, bien que les collaboratrices aient préétabli un plan d'intervention en fonction des difficultés de l'élève et que l'intervenante ait posé des questions adéquates à l'élève, il n'en demeure pas moins que l'élève présentait des difficultés à exprimer sa pensée et à fournir des réponses précises. Il semblait mal saisir le concept de l'introspection, ce qui rendait la tâche difficile pour l'intervenante.

**M :** Je lisais les dialogues pédagogiques et je me suis dit « bon allons-y, ça va bien aller! ». Les élèves avaient les bonnes réponses et ils sont capables de dire leurs stratégies dans tout ce qu'ils utilisent. Mais, ce n'est pas comme ça dans la vraie vie! [...] C'est dur je trouve parce que, lui, il ne comprend pas ce que je veux. Je trouve cela vraiment difficile de poser des questions en gestion mentale. C'est vraiment un défi! [...] J'ai l'impression que se concentrer sur ce qui se passe dans sa tête, c'est trop lui demander. C'est comme si, j'ai l'impression que ça ne fonctionne pas avec lui. Et j'essaie! J'essaie d'y aller avec toutes les variantes du dialogue pédagogique pour essayer d'en arriver à quelque chose, puis, ça ne débloque pas [...] Même que j'essaie de me concentrer sur ce que je fais et j'ai de la difficulté moi-même. Donc, c'est sûr que pour un enfant qui ne s'est jamais posé la question...il se demande de quoi je parle!

En effet, l'intervenante a rencontré certaines embûches concernant la mise en œuvre du dialogue pédagogique non seulement pour la découverte des processus mentaux de l'élève, mais aussi pour enrichir ses démarches mentales. L'intervenante a obtenu peu de réponses de la part de l'élève concernant ses habitudes mentales. Il était aussi difficile d'instaurer une nouvelle démarche qui complétait et améliorait celle déjà utilisée par le sujet. Le discours de l'intervenante a confirmé que l'élève semblait embarrassé par la traduction mentale de sa lecture. En effet, selon l'intervenante, cette tâche apparaissait pénible pour l'élève. Il n'était pas facile pour lui d'expliquer dans ses mots ce qu'il comprenait de sa lecture. Elle devait le guider et l'accompagner rigoureusement pour en arriver à lui faire rechercher le sens de ce qu'il lisait et de l'expliquer dans ses mots. L'élève n'avait pas tendance à développer cette stratégie de façon autonome. Au terme de la recherche, elle prétendait n'avoir observé aucune amélioration chez l'élève.

**M :** J'ai l'impression de n'être arrivé à rien avec lui. Il s'est amélioré pareil. Je ne faisais pas juste ça avec lui. On a fait quand même plein de choses ensemble. Mais, en gestion mentale, j'ai fait beaucoup de travail pour un résultat moindre.

Même si les collaboratrices ne s'attendaient pas à faire de cet élève un lecteur expert en l'espace de quelques mois, elles souhaitaient tout de même pouvoir observer une certaine évolution ou amélioration concernant les stratégies de l'élève en situation de compréhension en lecture.

Enfin, lorsque l'intervenante exprimait son point de vue à propos de l'approche de la gestion mentale, elle affirmait la considérer intéressante et elle était persuadée qu'elle pouvait améliorer les difficultés des élèves. Toutefois, elle a déclaré que la démarche d'intervention différenciée, utilisée tout au long de la recherche, a été difficile à mettre en place. À cela s'ajoutait le fait qu'il a été laborieux d'obtenir les résultats voulus. Bref, l'intervenante considérait que l'approche de la gestion mentale était pertinente et adéquate pour accompagner les élèves en difficulté, mais elle était complexe à mettre en pratique. En ce sens, l'intervenante a affirmé : « je trouve cela super intéressant mais c'est dur de l'appliquer dans ce cas là. J'aimerais ça pouvoir aller plus loin avec lui mais ça bloque toujours ».

Malgré les difficultés rencontrées, l'intervenante paraissait avoir apprécié la découverte de cette approche. Elle semblait consciente de l'apport de la gestion mentale non seulement auprès des élèves, mais également au sein de sa pratique enseignante personnelle que ce soit dans le cadre de sa formation universitaire, lors de ses stages en milieux scolaires ou au cours de sa future carrière en enseignement.

**M** : J'ai vraiment apprécié, même avec l'élève. C'est sûr que ça m'a donné un immense coup de pouce d'avoir ça, d'avoir un suivi comme ça. [...] Lui, il ne le sait pas, mais il était chanceux.

Il semblerait que la recherche collaborative ait répondu aux attentes de l'intervenante qui, au début de la recherche, espérait en apprendre beaucoup concernant les difficultés de compréhension en lecture et l'approche de la gestion mentale. Les attentes de la chercheure ont également été comblées puisque la collaboration entre les deux parties s'est déroulée selon les objectifs préalablement établis. La prochaine section présentera le déroulement de la collaboration entre l'intervenante et la chercheure dans le cadre de cette recherche-action collaborative.

#### **4.5 DYNAMIQUE DU TRAVAIL COLLABORATIF ENTRE LA CHERCHEURE ET L'INTERVENANTE**

Afin d'assurer le bon déroulement d'une recherche collaborative, il y a certains éléments importants dont il faut tenir compte. La démarche collaborative demande une coopération entre deux individus provenant de milieux différents. Chacune des collaboratrices possédait des connaissances qui permettaient d'enrichir la recherche. L'expression de ces connaissances a permis aux collaboratrices de coconstruire des savoirs concernant les interventions pédagogiques en lien avec l'approche de la gestion mentale pour contrer les difficultés de compréhension en lecture de l'élève. Pour en arriver à cette production de savoirs, il a fallu instaurer une dynamique du travail collaboratif ce qui a amené la chercheure à adopter certains comportements afin d'obtenir la contribution de l'intervenante. Le cinquième objectif de la recherche s'intéressait à la dynamique du travail collaboratif dans lequel la chercheure avait un rôle d'accompagnatrice. Ainsi, cette partie du chapitre démontrera comment s'est initiée cette collaboration et de quelle façon elle a évolué. Y a-t-il des conditions favorables pour garantir une bonne collaboration entre les participantes? Ont-elles rencontré des difficultés au cours de la recherche?

Dès le commencement de la démarche collaborative, la chercheure a proposé à l'intervenante une procédure afin qu'il y ait une cohérence d'une rencontre à l'autre. Ainsi,

les collaboratrices ont établi, d'un commun accord, le moment des rencontres ainsi que le déroulement de chacune d'entre elles. Comme il a été mentionné dans le chapitre portant sur la méthodologie, chaque rencontre se déroulait en trois temps. D'abord, les collaboratrices faisaient un retour sur ce qui avait été fait lors de la dernière rencontre et les interventions qui avaient été faites auprès de l'élève. Ensuite, elles échangeaient à propos des observations et des réflexions de l'intervenante concernant les difficultés de l'élève, les interventions pratiquées auprès de lui ainsi que sur certains concepts de la gestion mentale. Puis, elles élaboraient des interventions à faire auprès de l'élève. Il était important pour la chercheuse de ne pas imposer à l'intervenante la procédure des rencontres. Elle souhaitait plutôt inviter l'intervenante à participer à la mise en place du déroulement de la recherche.

Une fois cette procédure déterminée, les collaboratrices ont exposé leurs attentes et objectifs en lien avec la suite de la recherche.

**A :** Concernant les objectifs et attentes personnels, j'aimerais te dire ce à quoi je m'attends. Pour ma part, selon la recherche collaborative, je suis un guide, une accompagnatrice, c'est-à-dire que ce sera important pour moi de ne pas prendre toute la place. Je dois te laisser beaucoup de place. Il faut voir cela comme un travail d'équipe. Je ne veux pas être celle qui te dit quoi faire ; on travaille en équipe. Donc, ce sera bien de développer une relation de confiance et de partage. Je voudrais que tu sois vraiment à l'aise d'exprimer tes opinions, moi aussi d'ailleurs, et de respecter l'opinion de chacune. Je suis ouverte à tout commentaires et critiques. Autrement dit, si tu as des idées, des commentaires, ne te gêne pas pour les dire. Ensuite, comme tu le sais, j'enregistre les rencontres, mais je vais aussi avoir un journal de bord. Donc, si on a des idées qui nous viennent, des pistes de réflexions ou des corrections à apportées, on le prend en note et nous nous en servons.

Maintenant, est-ce que tu voudrais me faire part de tes attentes et objectifs pour le déroulement de la recherche?

**M :** Je suis assez ouverte. Je ne savais pas trop encore à quoi m'attendre. Nous avons seulement eu une rencontre puis je ne connais pas vraiment la gestion

mentale. Je m'embarque dans une recherche sur un sujet que je ne connais pas. Mais, je m'attends à apprendre beaucoup!

Il était important pour la chercheuse d'établir un climat de confiance dès le début de la recherche afin de faciliter le partage des échanges entre les collaboratrices. Elle a mis l'accent sur le fait qu'il s'agissait d'une collaboration au cours de laquelle chacune pouvait s'exprimer librement et de façon égalitaire. Autrement dit, la chercheuse ne voulait pas qu'il s'installe de dissymétrie dans leur relation collaborative. Chacune pouvait émettre ses points de vue, ses commentaires sans être jugée. Il était aussi primordial que l'intervenante saisisse dès le début, qu'au sein de leur collaboration, chacune apportait des connaissances à l'autre. La chercheuse exprimait ses connaissances en ce qui a trait à l'approche de la gestion mentale et les difficultés de compréhension en lecture qui enrichissaient la pratique pédagogique de l'intervenante. Puis, cette dernière, par l'expression de son expérience auprès de l'élève et ses réflexions personnelles, apportait beaucoup d'éléments permettant de répondre aux objectifs de la recherche. Ce partage de connaissances leur a permis de mieux saisir la théorie relative aux difficultés de compréhension en lecture ainsi que les interventions en lien avec la gestion mentale dans le but de contrer ces difficultés. Autrement dit, les éléments théoriques ont éclairé la pratique qui, en retour, a enrichi la théorie.

Lors des premières rencontres, la chercheuse a davantage pris la parole comparativement à l'intervenante. Cela était attribuable au fait qu'elle devait présenter les notions de bases avant d'entamer les interventions auprès de l'élève.

**A :** Encore une fois, c'est moi qui aie le plus parlé.

**M** : En même temps, la première fois, je n'en ai pas assez appris pour pouvoir mettre ça en pratique.

**A** : Oui, mais on commence aussi. On va s'ajuster. Plus ça va aller, plus tu vas prendre de la place dans les rencontres parce que, justement, tu vas commencer à mettre de la théorie en pratique.

Au fur et à mesure que la recherche progressait, l'intervenante prenait de plus en plus de place au sein des échanges. En effet, elle avait acquis des connaissances sur la gestion mentale ainsi que sur la problématique des difficultés de compréhension en lecture, ce qui lui permettait d'être plus à l'aise d'exprimer ses réflexions. Il était de plus en plus possible d'observer de véritables échanges permettant aux collaboratrices de produire une compréhension des difficultés de l'élève et de l'apport de la gestion mentale. La chercheure considérait important de souligner cette évolution de la part de l'intervenante afin de l'encourager à poursuivre son implication dans la recherche de cette façon.

**A** : Je trouve qu'il y a vraiment eu un déblocage entre la troisième et la quatrième rencontre. On avait beaucoup de choses à dire. Je trouve que tu intervies de plus en plus. Tu fais des commentaires. Tu prends de plus en plus ta place.

**M** : Je pense que j'ai compris aussi ce que c'est la gestion mentale. Au début, j'avais une notion par rencontre. J'avais une brique d'informations et je parlais avec ça.

**A** : C'est ça. On commence à avoir vu plusieurs concepts. Donc, justement, on a plus de choses à se dire. Puis, je trouve aussi que tu fais vraiment des efforts pour bien comprendre la gestion mentale et pour essayer de trouver des interventions efficaces avec l'élève. Je trouve ça bien, tu participes bien. Tu poses des questions pour confirmer ta compréhension. Tu as fait plusieurs prises de conscience par rapport à la gestion mentale et par rapport à l'élève aussi, à ses difficultés.

La chercheure invitait régulièrement l'intervenante à faire part de ses commentaires, ses impressions, ses réflexions ainsi que ses interrogations puisque son discours était nécessaire pour recueillir les données de la recherche. Elle encourageait aussi l'intervenante à expliquer ce qu'elle avait compris des notions présentées afin de s'assurer que les collaboratrices avaient une compréhension semblable des différents concepts vus. De cette façon, la chercheure tentait de privilégier le discours de l'intervenante.

De plus, la chercheure a toujours démontré une ouverture face aux commentaires de l'intervenante. Elle tenait à ce que l'intervenante exprime sa pensée sans crainte d'être jugée. Cette dernière a d'ailleurs fait preuve de franchise tout au long de la recherche. En effet, elle a fait part de ses points de vue personnels sans les construire selon les objectifs de la recherche, c'est-à-dire qu'elle a exposé ses réflexions sans nécessairement divulguer ce que la chercheure aurait voulu entendre. Elle n'a pas hésité à affirmer qu'elle trouvait difficile de mettre en pratique la gestion mentale et qu'elle n'a pas observé d'améliorations concernant les stratégies mentales de l'élève. Cette franchise a grandement été appréciée par la chercheure. Aussi, l'intervenante s'est beaucoup investie dans la recherche. Elle a consacré les efforts nécessaires pour le bon déroulement de la recherche.

Bref, il y a eu une réciprocité entre les collaboratrices tout au long de la recherche. Il y avait certaines conditions gagnantes qui ont permis cette réciprocité. En effet, les collaboratrices ont fait preuve de respect et d'écoute l'une envers l'autre sans porter de jugements. Elles ont aussi tenté de laisser suffisamment de place à l'autre, ce qui fait que les échanges se sont déroulés dans une atmosphère de partage sans qu'il y ait de situations où la chercheure imposait à l'intervenante son savoir. Elles ont effectué la recherche en se considérant comme des collaboratrices.



Évidemment, le déroulement d'une telle démarche collaborative peut comporter certaines complexités. Les difficultés vécues par la chercheure sont surtout liées à l'insécurité d'une telle démarche collaborative. En effet, les rencontres étaient préparées au fur et à mesure de la progression de la recherche et selon le discours de l'intervenante. Ainsi, la chercheure devait toujours être prête à toutes éventualités. Elle devait également être consciente et accepter le fait que la recherche pouvait ne pas se dérouler comme prévue. Par exemple, la chercheure n'avait effectivement pas prévu que l'élève présenterait autant de difficultés à s'introspecter et à expliciter ses démarches mentales. Il a fallu s'adapter à cette réalité et apporter certains ajustements concernant les interventions auprès de l'élève. De plus, la chercheure a considéré difficile d'être constante au cours des échanges afin qu'ils demeurent égalitaires et qu'elle n'impose pas ses idées à l'intervenante. En effet, elle était parfois tentée d'émettre des commentaires suggestifs qui incitaient l'intervenante à intervenir selon la pensée de la chercheure. Ceci n'était pas fait dans le but d'obliger l'intervenante à intervenir comme la chercheure le voulait, mais plutôt pour enrichir et guider les démarches d'interventions de l'intervenante, ce qui lui permettait de développer ses réflexions et ses opinions concernant l'efficacité de ses interventions en lien avec la gestion mentale pour améliorer la compréhension en lecture de l'élève.

Avec les difficultés et les réajustements nécessaires pour le bon déroulement de la recherche, la collaboration entre l'intervenante et la chercheure fut une réussite. Elles ont apprécié cette expérience qui leur a permis d'accroître leurs connaissances que ce soit du point de vue de la recherche ou de la théorie gravitant autour de la recherche. En effet, la chercheure et l'intervenante ont approfondi leurs connaissances en ce qui a trait à la démarche de recherche collaborative. À l'intérieur de cette collaboration, par leurs multiples échanges, elles ont acquis des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être concernant les difficultés de compréhension en lecture ainsi que les interventions différenciées, propres à chaque élève, en lien avec l'approche de la gestion mentale.

#### 4.6 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

La démarche collaborative entre la chercheure et l'intervenante consistait à saisir les difficultés de compréhension en lecture d'un élève du deuxième cycle du primaire pour ensuite examiner l'efficacité des interventions en gestion mentale pour contrer ces difficultés, et ce, du point de vue de l'intervenante. En effet, cette recherche s'est intéressée à la conception de l'intervenante relative aux difficultés de compréhension en lecture ainsi que l'évolution de celle-ci au fur et à mesure qu'elle acquérait des connaissances sur un modèle de compréhension en lecture (Giasson, 2007) ainsi que sur la gestion mentale comme approche pédagogique différenciée.

Dans un premier temps, les collaboratrices ont convenu d'identifier les principales difficultés de compréhension en lecture de l'élève selon les observations et les connaissances de l'intervenante. Il est ressorti de son discours que l'élève présentait un retard important en lecture. Selon l'intervenante, l'élève n'avait pas une lecture fluide. Il mettait beaucoup d'énergie à décoder les mots. Il lisait lentement et de façon saccadée. Il faisait des erreurs d'inversion de lettres et confondait les accents. Il ne comprenait pas le sens de sa lecture et ne vérifiait pas l'exactitude de celle-ci. Les échanges entre les collaboratrices concernant les difficultés de l'élève ont permis de constater que l'intervention attribuait les difficultés de celui-ci à des comportements observables inadéquats de celui-ci. Il a été mis en évidence que ces comportements extrinsèques, qui ont été identifiés dans le modèle de compréhension en lecture de Giasson, sont des habiletés que le lecteur doit maîtriser pour favoriser sa lecture. Toutefois, la compréhension en lecture est principalement influencée par un ensemble de stratégies mentales qui produisent ces comportements externes. Bref, il fallait s'intéresser davantage aux stratégies mentales de l'élève en situation de lecture qu'à ses comportements extériorisés.

Ainsi, au commencement de la démarche collaborative, l'intervenante concevait que les difficultés de compréhension en lecture de l'élève étaient principalement dues à des comportements extériorisés inefficaces. Toutefois, les multiples échanges entre les collaboratrices autour des difficultés de compréhension en lecture et la gestion mentale ont fait en sorte que l'intervenante a peu à peu modifié sa conception de la problématique. En effet, elle a constaté que les difficultés de l'élève n'étaient pas seulement en lien avec ses comportements observables inadéquats, mais elles étaient surtout attribuables aux stratégies mentales peu efficaces de celui-ci.

L'acquisition des connaissances en gestion mentale par l'intervenante a contribué à cerner les démarches mentales déficientes de l'élève. En effet, les collaboratrices ont convenu d'identifier d'abord le profil pédagogique de l'élève en situation de compréhension en lecture pour ensuite être en mesure de cibler des interventions adaptées pour celui-ci. L'intervenante a donc tenté d'identifier certaines caractéristiques du profil mental de l'élève. Pour ce faire, elle a mis en œuvre le dialogue pédagogique qui consiste à se renseigner sur les procédures mentales du sujet pour ensuite l'éclairer à propos de stratégies qu'il pourrait appliquer pour améliorer ou modifier ses démarches actuelles. La mise en œuvre du dialogue pédagogique ne s'est toutefois pas déroulée selon les attentes des collaboratrices puisque l'élève a présenté beaucoup de difficultés à s'introspecter et à fournir des renseignements sur ses démarches mentales. Il a donc été difficile pour l'intervenante d'obtenir avec certitude des informations relatives aux stratégies de l'élève. Les collaboratrices ont tout de même dégagé des hypothèses sur le fonctionnement mental du sujet grâce aux observations et aux interventions de l'intervenante. Ainsi, cet élève était en projet de sens orienté vers le signifiant lorsqu'il était en situation de lecture. Autrement dit, il était centré sur le code et non sur le sens lorsqu'il lisait. De plus, il semblait mémoriser le texte plutôt que de chercher à le comprendre. En effet, il mémorisait ce qu'il lisait au moyen d'évocations-mémorisation, c'est-à-dire qu'il répétait, par exemple, une phrase jusqu'à ce qu'il l'ait retenue. Or, la mémorisation n'apporte pas nécessairement la

compréhension. Puis, l'élève présentait des difficultés à expliquer dans ses mots ce qu'il comprenait de sa lecture. Il avait tendance à mimer, à démontrer par des actions ce qu'il comprenait plutôt que de les expliquer verbalement. Donc, les collaboratrices ont émis l'hypothèse que l'élève avait besoin de passer par le mouvement lorsqu'il cherchait à comprendre. La dimension kinesthésique semblait caractériser le fonctionnement mental de l'élève. L'identification des démarches mentales de l'élève en situation de compréhension en lecture a fait en sorte que l'intervenante a réalisé que celui-ci présentait encore plus de difficultés qu'elle ne le croyait au départ.

Une fois ces informations recueillies, l'intervenante a mis en place des interventions en lien avec les stratégies de l'élève. Il était important de tenir compte des ressources actuelles de l'élève afin de les améliorer, de les enrichir et non de les laisser tomber. Ainsi, l'identification des stratégies plus ou moins efficaces de l'élève a permis aux collaboratrices de constater qu'elles étaient toutes interreliées et que l'intervention à privilégier était sensiblement la même pour chaque hypothèse. En effet, il fallait diriger l'élève vers une traduction mentale de sa lecture. Il devait arriver à expliquer dans ses mots ce qu'il comprenait de ce qu'il lisait.

Les interventions auprès de l'élève se sont toujours déroulées dans un contexte où ce dernier était en situation de lecture. L'intervenante suscitait le geste d'attention, mettait l'élève en projet de sens de compréhension et l'invitait à expliquer dans ses mots ce qu'il avait saisi de sa lecture. Cependant, comme l'élève présentait des difficultés à mettre des mots sur sa compréhension, la collaboration de celui-ci s'est avérée difficile. Plus la recherche progressait, moins il collaborait. Les collaboratrices ont donc décidé de prendre en considération dans leurs interventions la dimension kinesthésique prédominante chez l'élève. Ainsi, l'intervenante a élaboré des consignes écrites que l'élève devait comprendre et exécuter. L'élève lisait la consigne et, pour l'effectuer, il devait nécessairement mettre

en œuvre des stratégies mentales de compréhension. Ensuite, l'intervenante l'interrogeait afin de découvrir comment l'élève s'y était pris pour comprendre. Les collaboratrices étaient d'avis que, si l'élève appliquait des stratégies efficaces pour comprendre les consignes écrites, il pouvait ensuite transférer ces stratégies dans d'autres contextes comme celui de la compréhension de textes suivis. Cette intervention s'est avérée efficace pour regagner la réciprocité entre l'élève et l'intervenante. Bien qu'il présentait les mêmes comportements mentaux qu'en situation de lecture de textes, il collaborait davantage puisqu'il pouvait démontrer par des mouvements ce qu'il comprenait des consignes.

Ainsi, l'identification des difficultés de l'élève a permis aux collaboratrices d'établir des interventions pédagogiques adaptées au profil de lecteur de l'élève. Puis, la mise en œuvre de celles-ci a fait en sorte que l'intervenante était constamment amenée à évaluer l'efficacité de ses actions pédagogiques en lien avec la gestion mentale, et ce, tout au long de la recherche. L'intervenante a considéré que la gestion mentale apparaissait être une approche bénéfique pour intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Toutefois, elle a aussi constaté que cette approche était complexe à mettre en application. Elle a réalisé qu'une telle démarche nécessite la collaboration de l'apprenant afin d'assurer la réussite et la progression de l'intervention. Or, la collaboration avec l'élève ne s'étant pas déroulée comme les collaboratrices l'auraient souhaité, puisque l'élève avait de la difficulté à expliquer son fonctionnement mental, l'intervenante a estimé difficile d'intervenir selon les concepts de la gestion mentale. De plus, bien que les collaboratrices ne s'attendaient pas à ce que l'élève devienne un lecteur expert en quelques mois, l'intervenante n'a observé aucun changement concernant la performance de l'élève en compréhension en lecture. L'intervenante devait toujours guider et accompagner l'élève pour qu'il adopte les comportements voulus en lecture. L'élève n'était pas autonome dans sa démarche de compréhension, c'est-à-dire qu'il n'était pas porté à traduire le sens de ce qu'il lisait de façon naturelle. Tout était toujours à recommencer d'une rencontre à l'autre.

Même si l'intervenante n'a pas observé de changements dans la démarche de compréhension de l'élève, le déroulement de la recherche lui a permis de cheminer concernant sa conception des difficultés de compréhension en lecture ainsi que sur les interventions différenciées en lien avec l'approche de la gestion mentale. Cette progression chez l'intervenante a été possible grâce à la découverte et à la compréhension de l'approche de la gestion mentale ainsi qu'aux échanges entre les collaboratrices. En effet, dès les premières rencontres, l'intervenante a compris qu'elle aurait à intervenir différemment auprès de l'élève. Elle ne devait plus intervenir selon les comportements observables inadéquats de l'élève, mais plutôt selon son fonctionnement mental. Ainsi, la gestion mentale, particulièrement le dialogue pédagogique, a permis à l'intervenante de réaliser que l'élève utilisait des stratégies mentales peu efficaces en situation de compréhension en lecture. L'approche de la gestion mentale a également contribué à identifier certaines caractéristiques du profil pédagogique de l'élève pour ensuite élaborer des interventions adaptées pour celui-ci. Ainsi, l'appropriation des concepts de la gestion mentale a grandement influencé la compréhension de l'intervenante concernant les difficultés de compréhension en lecture de cet élève ainsi que sur les actions pédagogiques selon son fonctionnement mental.

Enfin, le bon déroulement de la recherche dépendait beaucoup du travail collaboratif entre la chercheure et l'intervenante. Pour assurer la réussite de cette collaboration, il importait que la chercheure accorde beaucoup de place à l'intervenante au sein de leurs échanges. Il devait s'instaurer un climat de confiance où chacune était libre de s'exprimer sans être jugée par l'autre. Cela impliquait, pour la chercheure, de ne pas imposer son point de vue à l'intervenante. Bref, il fallait comprendre que chaque collaboratrice possédait des connaissances qui permettaient d'enrichir la recherche. Ce partage de leurs savoirs a permis aux collaboratrices d'accroître leurs connaissances relatives aux difficultés de compréhension en lecture ainsi que sur les interventions en lien avec l'approche de la gestion mentale. Bien qu'il n'ait pas toujours été facile pour la chercheure de ne pas

imposer son point de vue et ses idées à l'intervenante, la démarche collaborative s'est bien déroulée. Elle leur a permis de développer leurs connaissances tant sur le plan de la recherche collaborative que sur la démarche d'intervention différenciée auprès d'un élève présentant des difficultés de compréhension en lecture. En effet, une démarche collaborative ne peut être possible sans la contribution de chaque participant. Il devait non seulement s'instaurer une réciprocité entre les collaboratrices, mais fallait surtout que cette réciprocité soit conservée tout au long de la recherche. C'est par le respect, le partage et l'écoute de l'autre que les collaboratrices ont maintenu cette symétrie. L'intervenante et la chercheuse ont également réalisé qu'une telle démarche peut s'avérer insécurisante puisqu'elle peut présenter des imprévus. En effet, puisque la préparation des rencontres se faisait selon la progression des échanges entre les collaboratrices, elles devaient toujours être prêtes à toutes éventualités. Elles ont toutefois su s'adapter et s'ajuster aux différentes situations qui se sont présentées. Concernant la démarche d'intervention auprès de l'élève, la chercheuse et l'intervenante ont compris l'importance d'intervenir selon les difficultés de l'élève. L'approche de la gestion mentale a fortement contribué à comprendre les démarches mentales de l'élève et c'est à partir de celles-ci qu'elles ont pu développer des actions pédagogiques selon le fonctionnement mental de l'élève. Elles ont acquis des connaissances relatives à l'identification des difficultés de compréhension en lecture d'un élève ainsi que sur l'établissement d'interventions selon les forces et les besoins de l'élève. La prise en compte des stratégies mentales d'un élève dans les interventions pédagogiques peut permettre à celui-ci de prendre conscience de sa démarche mentale et d'accroître sa performance en compréhension en lecture ainsi que sa réussite scolaire.

#### **4.7 DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Les objectifs de la recherche consistaient à accompagner une étudiante en éducation préscolaire et en enseignement au primaire afin d'examiner l'évolution de sa compréhension en ce qui a trait aux difficultés de compréhension en lecture chez un élève

du deuxième cycle du primaire ainsi que l'efficacité des interventions selon les concepts et les principes de l'approche de la gestion mentale. En fait, le premier objectif de la recherche consistait à identifier les difficultés de l'élève en compréhension en lecture du point de vue de l'intervenante. Ensuite, le second objectif s'intéressait à comprendre les changements qui se sont produits chez l'intervenante dans son intelligibilité des difficultés de compréhension en lecture au fur et à mesure de son acquisition de connaissances concernant l'approche de la gestion mentale et le fonctionnement mental de l'élève. Pour ce qui est du troisième objectif, il renvoyait à saisir dans quelle mesure ces changements ont modifié les pratiques pédagogiques de l'intervenante relatives à la compréhension en lecture chez l'élève en difficulté. Le quatrième objectif examinait le lien entre l'évolution de cette compréhension de l'intervenante grâce à la gestion mentale et ses interventions pédagogiques pour favoriser la compréhension de l'élève en situation de lecture. Enfin, le dernier objectif était lié à la compréhension du travail collaboratif entre la chercheuse et l'intervenante dans une recherche où la chercheuse avait un rôle d'accompagnatrice.

Ainsi, les résultats de la recherche seront discutés en lien avec les auteurs cités tant dans la problématique que dans le cadre conceptuel ainsi que dans la méthodologie.

Les premiers pas de la démarche collaborative consistaient à identifier les difficultés de compréhension en lecture, du point de vue de l'intervenante. Cette dernière devait aussi expliciter à quoi elle attribuait ces difficultés. Il en est ressorti qu'elle les attribuait à des comportements observables et inadéquats en situation de lecture. Ce constat avait d'ailleurs été soulevé par les enseignantes et l'orthopédagogue rencontrées lors de l'enquête exploratoire qui évoquaient des propos semblables à ceux de l'intervenante. Comment expliquer que l'intervenante s'appuyait principalement sur les comportements extériorisés du lecteur sans tenir compte des démarches mentales de celui-ci? En fait, à cette étape-là de la recherche, l'intervenante n'avait bénéficié d'aucune notion en lien avec l'approche de la



gestion mentale. Elle a fait part des difficultés de l'élève selon ses observations. En effet, elle examinait les démarches extrinsèques de l'élève, en situation de lecture, qui posaient problème et qu'elle était en mesure de constater. Elle n'était pas portée d'emblée à identifier et étudier les démarches intrinsèques de celui-ci, c'est-à-dire ce qu'elle ne pouvait pas voir par elle-même. D'ailleurs, lorsque les collaboratrices ont commencé à échanger sur les concepts et principes de la gestion mentale, l'intervenante a déclaré ne jamais avoir pensé à s'intéresser aux processus mentaux de l'élève. Comme l'intervenante ne s'était pas adonnée elle-même à la pratique introspective et qu'elle n'avait point eu avant la recherche la propension à s'intéresser à sa propre vie mentale, il y avait peu de chance qu'elle le fasse spontanément envers l'élève.

Cette recherche s'intéressait aussi à examiner l'évolution de la conception de l'intervenante relative aux difficultés de compréhension en lecture de l'élève. La progression de la recherche a effectivement conduit l'intervenante à modifier sa compréhension des difficultés de l'élève. En ce sens, elle a réalisé qu'elles n'étaient pas seulement dues à des comportements extrinsèques inadéquats, mais elles étaient principalement le résultat de stratégies mentales inefficaces de la part du lecteur. Cette modification de la conception de l'intervenante est attribuable à l'acquisition de connaissances en gestion mentale. La découverte de cette approche a fait en sorte que l'intervenante s'est intéressée à l'activité mentale de l'élève. Selon la Garanderie (1990), chaque individu développe des stratégies mentales qui deviennent de véritables habitudes, quelles soient efficaces ou non. Ainsi, l'intervenante a constaté que les habitudes mentales de l'élève étaient inappropriées pour accéder au sens de sa lecture. À titre d'exemple, l'intervenante a noté que l'élève était en projet de sens orienté vers le signifiant lorsqu'il était en situation de lecture. Selon Gaté (1998), le lecteur dont le projet de sens est orienté vers le signifiant concentre son attention sur les indices graphiques et phonétiques en situation de lecture. Il ne cherche pas à identifier le sens des mots selon leur contexte ou selon les connaissances antérieures du lecteur. Shaw (2003), pour sa part, affirme que

l'élève ayant des difficultés à décoder serait principalement orienté vers le décodage des mots, c'est-à-dire que son objectif est d'identifier la structure des mots, le sens n'étant pas important. De plus, l'intervenante a également remarqué que l'élève tendait à mémoriser le texte plutôt que de chercher à le traduire mentalement selon son langage évocatif afin de mieux se l'approprier. Comme le souligne la Garanderie (1997), certains élèves, lorsqu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent, vont tenter de mémoriser le texte. Il ne faut toutefois pas s'y m'prendre puisque même si un élève récite une phrase telle qu'il l'a lue, cela ne signifie pas qu'il l'a comprise. Enfin, l'élève exprimait difficilement ce qu'il avait saisi du texte puisqu'il était en projet de compréhension-mémorisation et en projet de sens orienté vers le signifiant. Martel (2004) soutient que les élèves présentant des difficultés de compréhension, qu'elle nomme les mauvais compreneurs, auraient davantage de difficultés à exprimer ce qui se passe dans leur tête. Ils feraient preuve d'imprécisions dans leur discours et gèreraient difficilement leurs évocations. Bref, ils possèderaient peu d'outils mentaux en situation de compréhension en lecture.

Ainsi, la découverte de l'approche de la gestion mentale a permis à l'intervenante de comprendre autrement les difficultés de l'élève puisqu'elle s'est penchée, au-delà de ses comportements extériorisés, sur ses processus mentaux en situation de lecture. La prise en compte des habitudes mentales inefficaces de celui-ci, a amené l'intervenante à mettre en évidence certaines caractéristiques de son fonctionnement mental en compréhension en lecture. Elle a compris que ses stratégies étaient, en quelque sorte, des obstacles à sa construction de sens en lecture. Enfin, l'intervenante était maintenant consciente des difficultés de l'élève et pouvait alors intervenir différemment auprès de lui.

Un des objectifs de la recherche voulait comprendre dans quelle mesure les changements dans la compréhension de l'intervenante concernant les difficultés de l'élève l'ont amenée à modifier ses interventions auprès de celui-ci. L'intervenante a

effectivement modifié ses pratiques pédagogiques au cours de la recherche. Cela est lié au fait qu'elle a ciblé les stratégies mentales de l'élève en situation de compréhension en lecture. Ainsi, elle a alors tenté de développer des interventions en cohérence avec les caractéristiques de son fonctionnement mental qu'elle avait cernées. Ses connaissances en gestion mentale ont donc contribué à ce qu'elle intervienne différemment auprès de l'élève. Comme elle avait identifié certaines habitudes mentales peu efficaces de la part de l'élève, elle connaissait un peu plus ses difficultés et était donc en mesure d'intervenir selon son fonctionnement mental afin d'enrichir et d'améliorer ses stratégies. Selon la Garanderie (1992), les difficultés d'apprentissage sont bien souvent occasionnées par l'ignorance du sujet des bonnes stratégies à mettre en œuvre. Ainsi, les intervenants qui œuvrent auprès d'élèves en difficultés auraient tout avantage à s'intéresser aux stratégies mentales de ceux-ci afin d'être en mesure de mieux les comprendre et d'intervenir selon leurs besoins, comme l'a fait l'intervenante au cours de cette recherche.

Par exemple, une des habitudes mentales développées par l'élève en situation de compréhension en lecture, observée par l'intervenante, était qu'il semblait s'éveiller au sens par des évocations motrices. Selon la Garanderie (2006), une fois que le lecteur a acquis la capacité à désigner phonétiquement des graphismes de mots, il doit ensuite produire le sens des mots et des phrases selon son langage évocatif, soit par des images, des paroles ou des mouvements de son corps. L'intervenante avait donc remarqué que l'élève semblait traduire le texte selon des mouvements mentaux ou physiques. Toujours selon La Garanderie (2002), les sujets qui accèdent au sens selon des évocations motrices ressentent le besoin, pour apprendre et comprendre, de dessiner, de faire des croquis, des schémas, d'articuler, de faire des gestes dans l'espace, de s'imaginer des mouvements, etc. Comme si le simple fait de bouger son corps, de tracer avec un crayon leur donnait accès au sens. L'intervenante a donc pris en compte la dimension kinesthésique du fonctionnement mental de l'élève dans ses interventions en l'invitant à exécuter en mouvements des consignes écrites afin qu'il puisse accéder au sens de sa lecture.

Sans la contribution de l'approche de la gestion mentale, les objectifs deux et trois n'auraient pu être atteints. En effet, c'est par l'acquisition de connaissances en gestion mentale que l'intervenante a modifié sa conception des difficultés de compréhension en lecture. Puis, l'appropriation des concepts de la gestion mentale a amené l'intervenante à intervenir autrement, c'est-à-dire selon le fonctionnement mental de l'élève.

Un autre des objectifs de la recherche consistait d'ailleurs à examiner la contribution de la gestion mentale en ce qui a trait à l'évolution de la compréhension de l'intervenante relative aux difficultés de compréhension en lecture ainsi qu'aux interventions réalisées auprès de l'élève. Le principal constat de l'intervenante était que la gestion mentale lui semblait être une approche bénéfique pour accompagner les élèves en difficulté. Cependant, elle considérait qu'elle était difficile à mettre en application. En effet, il a parfois été laborieux pour l'intervenante d'intervenir selon les concepts de la gestion mentale, particulièrement pour conduire le dialogue pédagogique auprès de l'élève. Ce dernier présentait des difficultés à s'introspecter, ce qui compliquait la tâche de l'intervenante car il lui était difficile de cibler ses stratégies mentales. Selon la Garanderie (2006), c'est par la conscience que l'on accède au sens, et par le fait même, à la connaissance. Il importait donc à l'élève et à l'intervenante de prendre conscience des procédures mentales de celui-ci pour ensuite être en mesure de les améliorer. C'est par la mise en place du dialogue pédagogique que l'intervenante pouvait découvrir les ressources mentales du sujet. Puis, seul l'élève pouvait lui fournir des précisions sur son fonctionnement mental. La Garanderie (1992) soutient qu'il peut s'avérer complexe pour l'apprenant de porter ce regard sur soi puisqu'il peut ne jamais avoir pratiqué l'introspection, ce qui était le cas de l'élève dans la présente recherche. De plus, l'intervenante en était également dans ses débuts en ce qui concerne la mise en œuvre du dialogue pédagogique, ce qui fait qu'il était ardu pour elle de guider l'élève dans son activité introspective. Bref, bien qu'il ait été difficile pour l'intervenante d'intervenir selon les principes de la gestion mentale, l'application de certains concepts ont tout de même

permis à celle-ci de modifier sa compréhension des difficultés de compréhension en lecture et d'intervenir autrement auprès de l'élève.

Le dernier objectif de la recherche visait à comprendre la dynamique du travail collaboratif où la chercheure avait un rôle d'accompagnatrice. Pour la chercheure, la réussite d'une démarche collaborative repose sur la mise en place et le respect de certaines conditions. Il est primordial de développer et de conserver une réciprocité entre les collaboratrices où chacune est traitée de façon égalitaire au sein de leurs échanges. Selon Blanchard-Laville, Chaussecourte et Roditi (2007), la chercheure doit veiller à créer une atmosphère de partage qui encourage les collaboratrices à exprimer leurs opinions sans que le discours de l'une prévale sur celui de l'autre. Les collaboratrices, au cours de cette recherche, ont respecté cette condition puisque chacune pouvait émettre ses points de vue sans être jugée par l'autre. C'est dans le respect, le partage et l'écoute de l'autre que se déroulaient les échanges.

Cependant, à certains moments de la recherche, la chercheure a eu l'impression qu'il s'installait une dissymétrie entre les collaboratrices dans le sens où la chercheure tendait à émettre des commentaires suggestifs qui incitaient l'intervenante à intervenir selon les idées de la chercheure. Toutefois, avec le recul, la chercheure est d'avis que ces commentaires ont été faits dans le but de guider l'intervenante pour qui la problématique traitée dans le cadre de cette recherche était totalement nouvelle. En effet, l'intervenante possédait peu d'expérience et de connaissances concernant les difficultés de compréhension en lecture ainsi que sur l'approche de la gestion mentale puisqu'elle était au tout début de sa formation universitaire en enseignement. De plus, comme le souligne Desgagnés (1997), le chercheur au sein d'une recherche collaborative se doit d'adopter un double statut, soit celui du chercheur qui désire comprendre un phénomène en éducation et aussi celui du formateur qui guide et soutient l'intervenante dans sa démarche réflexive. Aussi,

Desgagnés (1997) fait référence au fait que la plupart des recherches collaboratives se déroulent auprès de praticiens qui œuvrent déjà dans le domaine de l'éducation, c'est-à-dire des enseignants qui exercent leur profession dans une classe et qui possèdent de l'expérience et des connaissances sur un phénomène étudié. Comme ce ne fut pas le cas de l'intervenante au cours de cette recherche, cette situation a fait en sorte que le statut de formateur de la part de la chercheure a pris une large place, sans pour autant négliger la place de l'intervenante puisque celle-ci a toujours été libre de prendre la parole pour partager ses commentaires et ses réflexions.

Un second constat concernant la dynamique de cette collaboration fut qu'une telle démarche peut s'avérer grandement déstabilisante. En effet, la chercheure préparait les rencontres selon la progression des échanges entre les collaboratrices. Ainsi, il lui était impossible de prévoir les contenus spécifiques des échanges d'une rencontre à l'autre puisqu'ils dépendaient largement des rencontres entre l'intervenante et l'élève. La chercheure devait toujours être préparée à gérer différentes situations imprévues. Comme le souligne Cifaci (2007), le chercheur qui œuvre au sein d'une démarche collaborative doit être conscient que la recherche ne peut se dérouler comme il l'avait prévu. Ainsi, les collaboratrices ont dû s'adapter à différentes situations inattendues. Cette recherche se déroulait auprès d'êtres humains, ce qui fait qu'il s'avère impossible de contrôler les réflexions, les discours ou les actions des personnes ayant participé à la recherche.

Malgré cela, la chercheure a aussi constaté, qu'au sein d'une démarche collaborative, les échanges entre les collaboratrices permettent une réelle coproduction de savoirs. En effet, le partage de connaissances entre la chercheure et la collaboratrice a généré des échanges riches, intéressants et pertinents qui ont permis de mieux comprendre la complexité des difficultés de compréhension en lecture ainsi que l'intervention en lien avec les concepts de la gestion mentale. Les résultats et les connaissances engendrés au cours de

la recherche n'auraient peut-être pas été les mêmes sans la collaboration de l'intervenante qui formulait des commentaires qui, parfois, différaient de ceux de la chercheure, ou encore, les complétaient, les enrichissaient. Ainsi, pour cette recherche, la démarche collaborative s'est avérée être une approche pertinente puisque la chercheure et l'intervenante ont développé des connaissances et une compréhension de la problématique étudiée.

Au terme de cette recherche, il est possible d'affirmer que les objectifs de celle-ci ont été atteints. Toutefois, comme toute recherche, elle comporte certaines limites. L'une d'elles, renvoie au fait que la recherche comportait pour les collaboratrices des restrictions de nature temporelle. Elles ont consacré huit rencontres à la production d'une compréhension des stratégies mentales de l'élève et des difficultés de compréhension en lecture de celui-ci ainsi qu'à la saisie de l'apport de la gestion mentale dans les interventions appropriées à apporter à l'élève en difficulté. Apparemment, huit rencontres n'étaient pas suffisantes pour que l'intervenante puisse maîtriser avec aisance le dialogue pédagogique avec l'élève. Si elles avaient bénéficié de rencontres supplémentaires, elles auraient pu approfondir davantage leurs connaissances et leur intelligibilité du phénomène étudié. En effet, la chercheure aurait pu fournir davantage d'outils à l'intervenante afin qu'elle puisse développer ses compétences concernant le dialogue pédagogique, ce qui aurait facilité l'intervention auprès de l'élève. La compréhension de l'intervenante concernant les difficultés de l'élève et l'intervention auprès de celui-ci auraient peut-être été plus précises et définies.

De plus, l'élève ayant participé à la recherche présentait des difficultés à s'introspecter, ce qui a compliqué l'intervention de la collaboratrice ainsi que sa compréhension des difficultés du sujet. Si la recherche s'était déroulée auprès de plus d'un élève, cela aurait peut-être permis à l'intervenante d'enrichir ses connaissances sur les

difficultés de compréhension en lecture et sur la gestion mentale puisqu'elle aurait pu prendre connaissance de différentes démarches mentales en situation de compréhension en lecture. Il aurait alors été possible de développer différentes interventions selon les divers processus mentaux des élèves. De son côté, l'élève aurait pu être en présence d'autres élèves moins réfractaires à l'introspection; ainsi, l'écoute de leurs verbalisations aurait éventuellement facilité l'exploration de ses propres démarches mentales et par là même, les résultats de l'étude autrement constitués.

Par ailleurs, si la recherche s'était déroulée avec la collaboration de deux intervenantes, la production de savoirs aurait été fort probablement différente. Les intervenantes auraient peut-être saisi différemment les difficultés de compréhension en lecture ainsi que l'approche de la gestion mentale ou, du moins, elles les auraient explicitées autrement, ce qui aurait enrichi d'autant plus les résultats de la recherche.

Enfin, si la recherche s'était réalisée avec la collaboration d'une enseignante qui possède davantage de connaissances et d'expérience auprès d'élèves qui présentent des difficultés de compréhension en lecture, les résultats auraient pu différer comparativement à ceux obtenus avec une étudiante en formation universitaire.

Voilà qui complète le chapitre portant sur la présentation et la discussion des résultats ainsi que les limites de la recherche. La prochaine et dernière section présentera la conclusion de cette recherche.





## CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche a permis de produire une intelligibilité de l'évolution de la compréhension d'une intervenante en éducation relative aux difficultés de compréhension en lecture d'un élève du deuxième cycle du primaire, et ce, en introduisant les concepts de l'approche de la gestion mentale dans ses interventions. La recension des écrits a révélé que les recherches produites en lien avec la gestion mentale se sont intéressées, pour la plupart, à comprendre et à accompagner le processus d'apprentissage d'élèves en difficulté. Cette recherche a, pour sa part, tenté de comprendre l'évolution non pas d'élèves, mais plutôt d'une adulte, d'une intervenante qui agit auprès d'un élève en difficulté dans son processus d'appropriation de la gestion mentale et de changement de pratique pédagogique dans l'enseignement de la compréhension en lecture. Ce type de recherche avec l'utilisation de la gestion mentale nous est apparu novateur.

La collaboration entre la chercheuse et l'intervenante a permis de mieux comprendre la démarche d'intervention auprès d'un élève en difficulté de compréhension en lecture. Au début de la démarche collaborative, l'intervenante a, dans un premier temps, attribué les difficultés de l'élève à des comportements extériorisés. La découverte des propositions de la gestion mentale a amené l'intervenante à modifier sa compréhension des difficultés de l'élève en s'intéressant aux démarches mentales de celui-ci en situation de compréhension en lecture. Par son approche différenciée, la gestion mentale a conduit les collaboratrices à prendre conscience de l'importance de tenir compte du fonctionnement mental de l'élève dans les interventions de l'intervenante auprès de celui-ci. En effet, c'est en tentant d'identifier les habitudes mentales de l'élève qu'elles ont pu établir la provenance et

l'ampleur des difficultés de l'élève et, par le fait même, d'élaborer des actions pédagogiques selon ses besoins dans le but d'améliorer ses procédures mentales.

En ce qui concerne la démarche collaborative, ce type de recherche peut s'avérer insécurisant puisqu'il peut y survenir une multitude de situations imprévues. Ainsi, pour assurer son bon déroulement, il est nécessaire que chaque acteur y participe pleinement que ce soit la chercheuse, l'intervenante et même l'élève afin que chacun puisse s'ajuster à toutes ses circonstances inattendues.

De prime abord, la démarche d'intervention en lien avec la gestion mentale n'est pas simple à maîtriser et elle nécessite une formation pour quiconque voudrait l'utiliser auprès de ses élèves. L'intervenante ayant participé à la recherche ne possédait que très peu de notions en lien avec les difficultés de compréhension en lecture et aucune à propos de la gestion mentale. Ainsi, l'appropriation et l'application des concepts de la gestion mentale fut complexe pour elle. Elle a toutefois considéré que cette approche était bénéfique pour les élèves en difficulté. Ainsi, il serait profitable pour les futurs enseignants de recevoir des notions relatives à la gestion mentale dans leur formation universitaire. En effet, il semblerait qu'ils soient portés naturellement à s'intéresser aux comportements extériorisés des élèves afin d'identifier leurs difficultés. Ils ne se préoccuperaient pas de l'activité mentale des élèves puisqu'ils ne sont pas sensibilisés à cette démarche d'apprentissage. Donc, l'appropriation des concepts de l'approche de la gestion mentale pourrait contribuer à enrichir la formation des futurs enseignants dans le sens où ils seraient davantage outillés pour comprendre les élèves et leur fonctionnement mental. Ils seraient plus aptes à intervenir selon les forces, les faiblesses et les besoins de chaque élève au sein de leurs futures classes. Evidemment, cela serait aussi profitable pour les élèves qui seraient en mesure de prendre conscience de leur fonctionnement mental afin de l'améliorer et de

l'enrichir dans le but d'augmenter leur chance de réussite scolaire grâce à une intervention différenciée de la part des enseignants.

Par ailleurs, il est à noter que la recherche collaborative constitue une démarche enrichissante puisqu'elle permet de mieux comprendre la réalité vécue par les acteurs qui œuvrent auprès des élèves. Puis, les intervenants peuvent, au sein de cette démarche, acquérir des connaissances afin d'améliorer leur pratique enseignante. Ainsi, ce type de recherche devrait être privilégié dans le monde de l'éducation. À ce propos, il serait intéressant, dans le sillage de celle-ci, d'utiliser un échantillon plus important d'étudiants en éducation ou de jeunes enseignants en début de carrière afin de les sensibiliser à l'approche de la gestion mentale dans leurs interventions. Leur compréhension de cette approche pédagogique pourrait être débattue au sein d'un groupe de discussion, ce qui pourrait offrir de riches échanges entre les participants puisque leur compréhension pourrait différer d'une personne à l'autre.

Aussi, une autre proposition de recherche consisterait à collaborer avec une seule collaboratrice qui interviendrait cette fois auprès de plusieurs élèves. Sa compréhension serait enrichie, par le fait que les élèves, invités à partager leurs modes d'opérer, auraient des démarches mentales différentes.

De plus, s'il était possible de conserver la démarche utilisée dans la présente recherche, mais en organisant plus de huit séances afin d'accompagner l'élève à plus long terme, ceci pourrait également contribuer à améliorer la compréhension de la collaboratrice puisqu'elle aurait suffisamment de temps pour s'approprier les concepts de la gestion mentale, de les expérimenter auprès de l'élève et mieux dégager ses procédures mentales.

Enfin, il pourrait aussi être intéressant de réaliser cette recherche auprès d'enseignantes œuvrant depuis plusieurs années en éducation. Effectivement, il serait pertinent d'examiner si les enseignantes, qui ont développé et acquis de l'expérience auprès de plusieurs élèves en difficulté, tiennent compte ou non du fonctionnement mental de l'élève dans leurs interventions puisque la prise en compte de la gestion mentale peut être bénéfique tant pour les jeunes enseignants que pour ceux plus qualifiés.

En somme, plusieurs avenues de recherche sont à envisager en lien avec la gestion mentale pour produire des connaissances dans le milieu scientifique, et pour que ces connaissances aient une portée praxéologique, dans le sens de venir en aide aux élèves présentant des difficultés de compréhension en lecture, mais également d'outiller les praticiens qui interviennent auprès d'eux.

## ANNEXE I

### CANEVAS D'ENTREVUE - ENQUÊTE EXPLORATOIRE

Je suis présentement dans l'élaboration d'un mémoire de maîtrise qui porte sur les difficultés d'apprentissage. Plus particulièrement, je m'intéresse aux difficultés de compréhension en lecture, une problématique qui concerne plusieurs élèves. Mon intérêt est davantage porté vers les élèves en difficulté de compréhension en lecture du deuxième cycle du primaire. Étant vous-même enseignante au deuxième cycle du primaire, j'aimerais échanger avec vous à ce sujet afin de recueillir de plus amples informations concernant cette problématique.

1. Actuellement, y a-t-il dans votre classe des élèves présentant des difficultés de compréhension en lecture?
2. Prenez le cas d'un de ces élèves. Pouvez-vous me parler de ses difficultés qui nuisent à sa compréhension de lecture?
3. Si l'on prend le cas d'un autre élève en difficulté de compréhension en lecture, toujours dans votre classe, les difficultés qu'il présente sont-elles semblables ou différentes de celles du premier cas? Quelles sont les difficultés de celui-ci?
4. À quoi attribuez-vous les difficultés de compréhension en lecture du premier élève dont vous m'avez parlé?

5. Pour ce qui est du deuxième élève, d'après vous, d'où proviennent ses difficultés?
6. Quels types d'interventions faites-vous pour ces élèves afin de les faire progresser dans leur capacité de compréhension en lecture?
7. Avez-vous constaté des améliorations chez les élèves suite à vos interventions?

Merci de m'avoir accordé du temps pour répondre à ces questions qui me seront forts utiles pour l'avancement de mes travaux.

## **ANNEXE II**

### **CANEVAS INVESTIGATIF**

#### **Version initiale**

**OBJECTIF 1 : IDENTIFIER LES FACTEURS RESPONSABLES DES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE DU POINT DE VUE DE L'INTERVENANTE**

- Selon l'intervenante, quelles sont les principales difficultés de l'élève en ce qui a trait aux difficultés de compréhension en lecture?
- À quoi l'intervenante attribue-t-elle les difficultés de l'élève?
- Tient-elle compte du fonctionnement mental de l'élève?

**OBJECTIF 2 : COMPRENDRE LES CHANGEMENTS QUI SE PRODUISENT CHEZ L'INTERVENANTE DANS SON INTELLIGIBILITÉ DES DIFFICULTÉS EN LECTURE AU FUR ET À MESURE DE SON ACQUISITION DE CONNAISSANCE DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉLÈVE**

- Des changements sont-ils observés chez l'intervenante dans sa manière de comprendre les difficultés de l'élève?
- Est-ce que l'intervenante modifie ses attributions au fil des rencontres?
- S'il y a des modifications, quelles sont-elles? Quel est le sens de ses modifications?



- L'intervenante conscientise-t-elle ces modifications?

**OBJECTIF 3 :** COMPRENDRE DANS QUELLE MESURE CES CHANGEMENTS MODIFIENT LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE L'INTERVENANTE RELATIVES À LA COMPRÉHENSION EN LECTURE CHEZ L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

- Comment l'intervenante intervient-elle auprès de l'élève en difficulté au début de l'expérimentation? Tient-elle compte du fonctionnement mental de l'élève dans ses interventions?
- Quelle est l'efficacité de ces interventions? Constate-t-elle des améliorations chez l'élève dans sa compréhension en lecture?
- Au fur et à mesure que l'expérimentation progresse, l'intervenante observe-t-elle des changements dans sa pratique pédagogique auprès de l'élève?
- Si oui, quels sont-ils?
- Les considère-t-elle plus ou moins efficaces? Ou observe-t-elle une différence dans la performance de l'élève?

**OBJECTIFS 4 :** EXAMINER LE LIEN ENTRE L'ÉVOLUTION DE LA COMPRÉHENSION DE L'INTERVENANTE GRÂCE À LA GESTION MENTALE ET SES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES POUR FACILITER LA COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE LECTURE.

- En quoi la gestion mentale a contribué à modifier les interventions de l'intervenante?

**OBJECTIF 5 :** COMPRENDRE LA DYNAMIQUE DU TRAVAIL COLLABORATIF ENTRE LA CHERCHEUSE ET L'INTERVENANTE DANS UNE RECHERCHE OÙ LA CHERCHEUSE A UN RÔLE D'ACCOMPAGNATRICE

- Comment s'initie le travail collaboratif?

- Comment évolue le travail collaboratif?
- Quelles sont les conditions gagnantes d'un travail collaboratif?
- Quelles sont les difficultés du travail collaboratif?

## CANEVAS INVESTIGATIF

### Version finale

#### OBJECTIF 1 : IDENTIFIER LES FACTEURS RESPONSABLES DES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE DU POINT DE VUE DE L'INTERVENANTE

- Selon l'intervenante, quelles sont les principales difficultés de l'élève en ce qui a trait aux difficultés de compréhension en lecture?
- À quoi l'intervenante attribue-t-elle les difficultés de l'élève?
- Tient-elle compte du fonctionnement mental de l'élève?

#### OBJECTIF 2 : COMPRENDRE LES CHANGEMENTS QUI SE PRODUISENT CHEZ L'INTERVENANTE DANS SON INTELLIGIBILITÉ DES DIFFICULTÉS EN LECTURE AU FUR ET À MESURE DE SON ACQUISITION DE CONNAISSANCE DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉLÈVE

- Des changements sont-ils observés chez l'intervenante dans sa manière de comprendre les difficultés de l'élève?
- Est-ce que l'intervenante modifie ses attributions au fil des rencontres?
  - *L'intervenante démontre-t-elle des changements en ce qui a trait à sa compréhension de la provenance des difficultés de l'élève?*
  - *Y a-t-il une évolution en ce qui concerne sa compréhension des causes des difficultés de l'élève?*
- S'il y a des modifications, quelles sont-elles? Quel est le sens de ses modifications?
  - *Accorde-t-elle plus d'importance au fonctionnement mental et aux stratégies mentales de l'élève dans son appropriation du sens de sa lecture? Comment cela se traduit-il?*
  - *Continue-t-elle d'attribuer les difficultés de l'élève à ses comportements extérieurs (lit lentement, syllabe par syllabe, inverse des lettres, etc.)?*

- L'intervenante conscientise-t-elle ces modifications?
  - *Le discours de l'intervenante présente-t-il des indices qui permettraient de croire qu'elle s'aperçoit que son intelligibilité des difficultés de l'élève se modifie? Si oui, quels sont ces indices?*

**OBJECTIF 3 : COMPRENDRE DANS QUELLE MESURE CES CHANGEMENTS MODIFIENT LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE L'INTERVENANTE RELATIVES À LA COMPRÉHENSION EN LECTURE CHEZ L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ**

- Comment l'intervenante intervient-elle auprès de l'élève en difficulté au début de l'expérimentation? Tient-elle compte du fonctionnement mental de l'élève dans ses interventions?
- Quelle est l'efficacité de ces interventions? Constate-t-elle des améliorations chez l'élève dans sa compréhension en lecture?
- Au fur et à mesure que l'expérimentation progresse, l'intervenante observe-t-elle des changements dans sa pratique pédagogique auprès de l'élève?
- Si oui, quels sont-ils?
- Les considère-t-elle plus ou moins efficaces? Ou observe-t-elle une différence dans la performance de l'élève?
  - *Considère-t-elle que les changements apportés dans sa pratique pédagogique amènent l'élève à mieux performer dans sa compréhension en lecture? Améliorent-ils les difficultés de l'élève?*
  - *Considère-t-elle que les changements apportés dans sa pratique pédagogique n'amènent aucun changement, aucune amélioration dans la performance de l'élève en compréhension en lecture?*

**OBJECTIFS 4 : EXAMINER LE LIEN ENTRE L'ÉVOLUTION DE LA COMPRÉHENSION DE L'INTERVENANTE GRÂCE À LA GESTION MENTALE ET**

## SES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES POUR FACILITER LA COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE LECTURE.

- En quoi la gestion mentale a contribué à modifier les interventions de l'intervenante?
  - *Les principes et les concepts de la gestion mentale ont-ils contribué à modifier les interventions de l'intervenante? Comment cela se traduit-il?*
  - *A-t-elle pris en compte les principes de la gestion mentale dans ses interventions auprès de l'élève? Si oui, comment s'y est-elle prise pour appliquer les principes et les concepts de la gestion mentale auprès de l'élève?*
  - *Est-ce que l'intervenante démontre un intérêt pour comprendre les concepts de la gestion mentale?*
  - *Est-ce qu'elle se questionne sur la gestion mentale?*
  - *Comment comprend-t-elle la gestion mentale?*

## OBJECTIF 5 : COMPRENDRE LA DYNAMIQUE DU TRAVAIL COLLABORATIF ENTRE LA CHERCHEURE ET L'INTERVENANTE DANS UNE RECHERCHE OÙ LA CHERCHEURE A UN RÔLE D'ACCOMPAGNATRICE

- Comment s'initie le travail collaboratif?
- Comment évolue le travail collaboratif?
- Quelles sont les conditions gagnantes d'un travail collaboratif?
- Quelles sont les difficultés du travail collaboratif?
- Est-ce qu'il y a réciprocité entre la chercheuse et l'intervenante? Est-ce qu'elle se maintient? Si non, comment la faire revenir?
- Est-ce qu'il y a réciprocité entre l'intervenante et l'élève? En cas de perte de réciprocité, comment la faire revenir?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANADON, Martha. 2006. « La recherche dite «qualitative» : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». *Recherches qualitatives*, volume 26, numéro 1, pp. 5-31.
- ANTONIOU, Faye et Elmar SOUVIGNIER. 2007. « Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities ». *Learning Disabilities A Contemporary Journal*. Volume 5, number 1, pp.41-57.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine., Philippe CHAUSSECOURTE, et Éric RODITI. 2007. « Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés? Les outils de la recherche participative ». *Éducation et Francophonie*, volume 35, numéro 2, pp. 55-81.
- BOYER, Christian. 1993. *L'enseignement explicite de la compréhension de lecture*. « Collection : Savoir-faire pédagogique ». Boucherville : Les publications Graficor, 205p.
- BOUCHAFA, Houria. 2005. « Pour une meilleure compréhension des difficultés de lecture : apports de la psychologie cognitive ». Dans *Prévenir l'illettrisme*, sous la direction de Gaté, Jean-Pierre et Christian André, pp.45-59. Paris : L'Harmattan.

- CHAREST, Diane et Michelle PELLETIER. 2005a. *Apprendre à lire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Dans Ministère de l'éducation, des Loisirs et du Sport, Gouvernement du Québec. En ligne. 10 p. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app\\_fr.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf). Consulté le 16 mars 2008.
- CHAREST, Diane et Michelle PELLETIER. 2005b. *La lecture chez les élèves du secondaire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Dans Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du sport, Gouvernement du Québec. En ligne. 10 p. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/lec\\_sec\\_fr.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/lec_sec_fr.pdf). Consulté le 16 mars 2008.
- CIFACI, Mireille. 2007. « Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement ». *Éducation et Francophonie*, volume 35, numéro 2, pp. 12-23
- CHAUVEAU, Gérard et Eliane. ROGOVAS-CHAUVEAU. 1990. « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base ». *Revue française de pédagogie*, numéro 90, janvier-février-mars, pp. 23-30.
- CHICH, Jean-Paul, Michelle JACQUET, Nadette MÉRIAUX et Michèle VERNEYRE. 1991. *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Éditions Retz, 176p.
- COTÉ, Hélène, Raynald HORTH, Jean-Yves LÉVESQUE, Caroline MARCOTTE, Lina TOUSIGNANT. 1998. *L'approche de la gestion mentale et le développement de l'habileté à lire en première année du primaire*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, 144p.
- DESGAGNÉ, Serge. 1997. « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 23, numéro 2, pp. 371-393.

DESGAGNÉ, Serge., Nadine BEDNARZ, Pierre LEBUIS, Louise POIRIER et Christine COUTURE. 2001. « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 27, numéro 1, pp. 33-64.

DESGAGNÉ, Serge. 2007. « Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et analyse de récits de pratique enseignantes ». Dans *La recherche participative*, sous la direction de Anadon, Martha, pp. 89-116. Québec : Presse de l'université du Québec.

DESTREMPES, Chantal. et Nicole VAN GRUNDERBEECK. 1998. « Enseigner à lire à des élèves en difficulté d'apprentissage ». Dans *Cahiers Binet Simon suivi de la gestion mentale*, sous la direction de Avanzini Guy, Alain Mogniotte, Thierry Terret, Bernard Andrieu et Thierry de La Garanderie. P.137-163. Toulouse : Éditions Erès.

DOLBEC, André et Jacques CLÉMENT. 2004. « La recherche-action ». Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC. 2004. 3<sup>e</sup> édition, pp.181-208. Sherbrooke : Éditions du CRP.

DUBUC, Micheline. 1998. « Le geste mental d'attention en relation avec les habiletés métaphonologiques ». Dans *Cahiers Binet Simon suivi de la gestion mentale*, sous la direction de Avanzini Guy, Alain Mogniotte, Thierry Terret, Bernard Andrieu et Thierry de La Garanderie. P.127-136. Toulouse : Éditions Erès.

DUCHARME, Daphne, Raymond LEBLANC, Michelle BOURASSA et Jacques CHEVALIER. 2007. « La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation ». *Éducation et Francophonie*, volume 35, numéro 2, pp.217-232.



ÉCALLE, Jean et Annie MAGNAN. 2002. *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Collection U Psychologie. Paris : Armand Colin, 320p.

FORTIN, Laurier et Yvon PICARD. 1999. « Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 21, numéro 2, pp.359-374.

GAJRIA, Meenakshi, Asha K. JITENDRA, Sheetal SOOD et Gabriell SACKS. 2007. « Improving Comprehension of Expository Text in Students with LD: A Research Synthesis ». *Journal of Learning Disabilities*. Volume 40, number 3, pp 210-225.

GATÉ, Jean-Pierre. 1998. *Éduquer au sens de l'écrit*. « Collection : Les repères pédagogiques ». Paris : Nathan pédagogie, 160p.

GATÉ, Jean-Pierre. 2000. Les entretiens métacognitifs à visée pédagogique : vers une clinique éducationnelle. Dans *Gestion mentale et mobilité de la pensée*. Rimouski, 14-16 août 2000, pp.109-133. Rimouski : IIMG.

GATÉ, Jean-Pierre. 2005a. « Contribution à l'analyse et au développement des stratégies de lecture auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage ». Dans *Prévenir l'illettrisme*, sous la direction de Gaté, Jean-Pierre et Christian André, pp.109-133. Paris : Éditions L'Harmattan.

GATÉ, Jean-Pierre. 2005b. « Profils de lecteurs en difficulté et projet de sens, apport d'une expérience pédagogique utilisant la gestion mentale ». Dans *Prévenir l'illettrisme*, sous la direction de Gaté, Jean-Pierre et Christian André, pp.136-161. Paris : Éditions de l'Harmattan.

GATÉ, Jean-Pierre et Thierry PAYEN DE LA GARANDERIE. 2007. *Introduction à Antoine de La Garanderie, naissance d'un pédagogue*. « Collection : Pédagogie formation ». Lyon : Chronique sociale, 96p.

GATÉ, Jean-Pierre, Armelle GÉNINET, Michèle GIROUL et Thierry PAYEN DE LA GARANDERIE. 2009. *Vocabulaire de la gestion mentale*. « Collection : Pédagogie formation ». Lyon : Chronique sociale. 112p.

GARDOU, Charles et Paul AGUILAR. 1995. « Gestion mentale et projet ». Dans *La gestion mentale en question*, sous la direction de Charles Gardou. pp.215-226. Ramonville : Éditions Érès.

GIASSON, Jocelyne. 2007. *La compréhension en lecture*. 3<sup>e</sup> édition « Collection : Pratiques pédagogiques ». Bruxelles : Éditions De Boeck, 255p.

GIASSON, Jocelyne. 2011. *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 398 p.

GOIGOUX, Roland. 2003. « Quelques points de repère pour une didactique de la compréhension ». *Langage & pratiques*, numéro 31, pp.51-60.

GOUPIL, Georgette. (1997, 2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> éditions. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 360p.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. 2003. *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants*. Dans Gouvernement du Québec. En ligne.

[www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2005/fs\\_Eiaca2003.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2005/fs_Eiaca2003.pdf). Consultée le 24 février 2008

IRWIN, Judith W. 1986. *Teaching reading comprehension processes*. Engglewood. New Jersey, Prentice-Hall, 240p.

LAFONTAINE, Dominique. 2003. « Comment apprendre à comprendre? » Dans *Bien lire : l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, Conférence tenue les 4 et 5 décembre 2003, 11 pages. [En ligne] : <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-En-parle06.asp>. Consulté le 23 mai 2012.

LA GARANDERIE, Antoine de. 1987. *Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en œuvre*. Paris : Éditions du Centurion, 196p.

LA GARANDERIE, Antoine de. 1989. *Défense et illustration de l'introspection*. Paris : Éditions du Centurion, 178p.

LA GARANDERIE, Antoine de. 1980 ; 1990. *Les profils pédagogiques*. Paris : Éditions du Centurion, 257p.

LA GARANDERIE, Antoine de. 1991. *La motivation : son éveil, son développement*. Paris : Éditions du Centurion, 129p.

LA GARANDERIE, Antoine de. 1992. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Éditions du Centurion, 125p.

LA GARANDERIE, Antoine de. 1993. *Pédagogie des moyens pour apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques*. Paris : Éditions du Centurion / Bayard Éditions, 131p.

LA GARANDERIE, Antoine de et Daniel ARQUIÉ. 1994. *Réussir ça s'apprend : un guide pour tous les parents*. Paris : Bayard Éditions, 198p.

LA GARANDERIE, Antoine de. 1997. *Critique de la raison pédagogique*. « Collection : Les repères pédagogiques ». Paris : Éditions Nathan, 350p.

LA GARANDERIE, Antoine de. 2001. *Les grands projets de nos petits*. Paris : Bayard Éditions, 189p.

LA GARANDERIE., Antoine de. 2002. *Comprendre les chemins de la connaissance*. « Collection : Pédagogie formation ». Lyon : Éditions de la Chronique sociale, 220p.

LA GARANDERIE, Antoine de. 2004. *Plaisir de connaître bonheur d'être : une pédagogie de l'accompagnement*. « Collection : Pédagogie formation ». Lyon : Éditions de la Chronique sociale, 96p.

LA GARANDERIE, Antoine de. 2006. *Renforcer l'éveil au sens : des chemins pour apprendre*. « Collection : Pédagogie formation ». Lyon : Éditions de la Chronique sociale, 96p.

LAPERRIÈRE, Anne. 2004. « Observation directe ». Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de donnée*, sous la direction de Gauthier, Benoit, pp.269-291 Québec : Presse de l'université du Québec.

LAURENT, Jean-Paul. 1985. « L'apprentissage de l'acte de résumer. Proposition d'une hypothèse de progression pour l'enseignement secondaire ». *Pratiques*. Volume 48. décembre, pp.71-77.

LAVOIE, Louise, Danielle MARQUIS et Paul LAURIN. 1996. *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec : Presse de l'Université du Québec, 244p.

LEGENDRE, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition. Montréal : Guérin, 1554p.

LÉVESQUE, Jean-Yves. 2000. Gestion mentale, enseignement stratégique et actualisation du potentiel intellectuel : fondements et convergences. Dans *Gestion mentale et mobilité de la pensée*. Rimouski 14-16août 2000, p.157-192. Rimouski : IIGM.

LÉVESQUE, Jean-Yves et Mélanie SHAW. 2008. Profil de lecteurs en difficulté et projet de sens. Dans *Gestion mentale : le dialogue pédagogique et le discours intérieur de l'apprenant*. Paris, octobre 2007. pp.88-118. Paris : IIMG.

LONG, Shirley A, Peter WINOGRAD et Connie A BRIDGE. 1989. « The effects of reader and text characteristics on reports of imagery during and after reading ». *Reading Research Quarterly*, volume 24, number 3, pp.353-372.

MARTEL, Virginie. 2004. « Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6<sup>e</sup> année primaire suite à la lecture de textes didactiques Tome I ». Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université de Montréal. 283p.

MARTEL, Virginie et Jean-Yves LÉVESQUE. 2009. *La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : portrait des pratiques pédagogiques d'enseignants du Québec*. Rimouski : Les Éditions Appropriation. 243p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2000. *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec, 362p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2003. *Programme international de recherche en lecture scolaire 2001*. Québec : Gouvernement du Québec, 31p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DES LOISIRS ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2006. *Indicateurs de l'éducation*. Édition 2006. Gouvernement du Québec. En ligne. 150p. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/docum06/Indic06\\_472829.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/docum06/Indic06_472829.pdf). Consulté le 23 mars 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2007a. *Programme international de recherche en lecture scolaire 2006*. Québec : Gouvernement du Québec, 27p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT. 2007b. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Dans Gouvernement du Québec. En

ligne. 24p. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFj/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>. Consulté le 3 mars 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DES LOISIRS ET DU SPORT. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2010. *Indicateurs de l'éducation*. Édition 2010. Gouvernement du Québec. En ligne. 136p. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2010\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2010_f.pdf). Consulté le 19 décembre 2011.

PAILLE, Pierre., Alex MUCCHIELLI. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 211p.

PELLETIER, Michelle, Sylvie RHEAULT, Diane CHAREST et Jean LAMARRE. 2004. *La réussite des garçons, des constats à mettre en perspective*. Dans gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. En ligne. 26p. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/antérieur/reussite\\_garcon.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/antérieur/reussite_garcon.pdf). Consulté le 17 février 2008.

PERRAUDEAU, Michel. 1998. *Échange pour apprendre : l'entretien critique*. Paris : Armand Colin. 160p.

PIERRE, Régine. 2003. « L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, numéro 1, pp. 3-35.

ROBERTSON, Andrée et Pierre COLLERETTE. 2005. « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions ». *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 31, numéro 3, pp. 687-707.

SAINT-LAURENT, Lise. 2008. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, 2<sup>e</sup> édition. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 376p.

SAINT-LAURENT, Lise, Jocelyne GIASSEN, Claude SIMARD, Jean DIONNE et Égide ROYER. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 297p.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC. 2004. 3<sup>e</sup> édition, pp.123-150. Sherbrooke : Éditions du CRP.

SHAW, Mélanie. 2003. « Profils de lecteurs en difficulté et projet de sens ». Mémoire de maîtrise en éducation. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, 116p.

TAUVERON, Catherine. 2002. *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique*. Paris : Hatier. 351p.

TERWAGNE, Serge., Sabine VANHULLE et Annette. LAFONTAINE. 2001. *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck. 208p.

VERMESCH, Pierre. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, 221p.



VALDOIS, Sylviane. 2003. « Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture ». Dans, *Bien lire : L'enseignement de la lecture à l'école primaire*. Conférence tenue le 4 et 5 décembre 2003. 11 pages. En ligne. <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-en-parle06.asp>. Consulté le 23 mai 2012.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. 2005. *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*, 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : Éditions De Boeck Université. 265p.

VAN GRUNDERBEECK, Nicole. 1994. *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, 159p.

VAN GRUNDERBEECK, Nicole. 1997. « De profils de lecteurs aux modes d'intervention ». *Éducation et francophonie*. Volume 25, numéro 2, automne-hiver. En ligne. <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-06.html>

VAN GRUNDERBEECK, Nicole. 2000. La gestion mentale et les difficultés en lecture. Dans *Gestion mentale et mobilité de la pensée*, Rimouski 14-16 août 2000, p.59-71. Rimouski : IIMG.



